

LA REPRODUCCIÓN

ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

PIERRE BORDIEU

JEAN-CLAUDE PASSERON



FONTAMARA

PIERRE BOURDIEU
JEAN-CLAUDE PASSERON

LA REPRODUCCIÓN

Elementos para una teoría del sistema de enseñanza



Título original: *La reproduction*
Versión original: Les éditions Minuit, París
Texto revisado por: J. Melendres y M. Subirats
Prólogo a la edición española: Marina Subirats
Prólogos a la edición italiana: Giovanni Bechelloni y Francesco Ciafaloni

Primera edición en español, Editorial Laia, S.A., Barcelona: 1979
Primera edición en Distribuciones Fontamara, S.A.: 1995
Segunda edición: 1996

Av. Hidalgo 47-b, 1[er] piso. Colonia del Carmen
Delegación Coyoacán. 04100 México D.F.
Teléfonos: 659 71 17 y 659 79 78. Fax: 658 42 82

ISBN 968-476-249-6

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Introducción a la edición castellana

La publicación de *La reproducción* descubrirá al lector español con un retraso de años sobre su edición original, dato a tener en cuenta a la hora de situar el libro uno de los libros más ambiciosos y polémicos de cuantos se han escrito en los últimos tiempos sobre el sistema escolar.

Para el lector que conozca a Bourdieu y Passeron a través de *Los estudiantes y la cultura*,[1] la lectura de *La reproducción* constituirá una sorpresa en más de un sentido. Sorpresa formal, en primer lugar: nos hallamos aquí lejos de la claridad expositiva y de la linearidad propia de aquella obra. Por una serie de motivaciones complejas, entre las que un cierto alarde de ironía no es tal vez la menor, los autores utilizan, para desmontar pieza a pieza el funcionamiento del sistema académico, unas formas y un lenguaje profundamente anclados en la tradición escolar, y por ello, asequibles en su totalidad, de modo casi exclusivo, a los individuos que disponen de los instrumentos típicos de esta tradición, o, por decirlo en otros términos, que constituyen los productos característicos del sistema escolar. Con ello, nos arrastran, y se ven, a su vez, envueltos, en un juego de espejos sin fin, en el que queda diluida, en cierto modo, la fuerza de las tesis enunciadas, al fragmentarse en parcelas múltiples, superponerse, enlazarse y reflejarse de nuevo unas a otras, creando un sistema circular de interconexiones.

Esta forma expositiva, que el lector considerará tal vez innecesariamente compleja, no es aquí, sin embargo, gratuita; antes al contrario, contiene, hasta cierto punto, la clave del libro: no existe discurso que pueda escapar a las normas del discurso, no hay «verdad objetiva», punto de

1. *Los estudiantes y la cultura*, traducción castellana de *Les héritiers*, Nueva Colección Labor, Barcelona, 1967.

apoyo exterior al reflejo deformado, encerrado en los límites de un sistema previamente definido.

Si, soslayando esta primera dificultad formal, el lector entra en el meollo del discurso, le aguarda, todavía, una segunda sorpresa. Aparentemente, *La reproducción* constituye una síntesis teórica, que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos, desarrollados a lo largo de más de diez años. Estos estudios, fruto de un trabajo de equipo, han explorado dos dimensiones complementarias: el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases sociales en relación a la cultura. Cada uno de ellos desbrozó una parcela, aportó una demostración rigurosa a unas hipótesis específicas. En este sentido, puede entenderse *La reproducción* como una refundición de los resultados obtenidos, cuya significación queda ampliada al incluirlos en una construcción global.

Una lectura atenta del texto revela, sin embargo, que en esta síntesis se ha deslizado una comprensión del sistema escolar un tanto distinta de la que presidía los análisis anteriores.

Y es que, de un modo un tanto implícito, el libro persigue un doble objetivo, conseguido de modo desigual. Se propone, por una parte, construir un modelo abstracto general, válido para todo sistema escolar. Por otra, poner al descubierto los mecanismos de actuación de un sistema escolar concreto, el sistema francés, para mostrar hasta qué punto la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia.

A mi entender, es necesario considerar por separado ambos objetivos, puesto que los análisis que los sustentan son, hasta cierto punto, contradictorios; de aquí la ambigüedad que algunos críticos han señalado en esta obra, y la dificultad esencial de su comprensión.

El libro II nos ofrece uno de los estudios más completos del sistema de enseñanza francés. Los autores parten del hecho de que el aparato escolar ha adquirido actualmente un papel preponderante como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, a través de las titulaciones. Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como «neutro» y «objetivo» en relación a las clases sociales. Aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo; a partir de aquí, las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales.

Todo análisis que aspire a mostrar la artificiosidad de esta concepción, y que ponga de manifiesto el tratamiento desigual que da el aparato escolar a los individuos procedentes de distintas clases sociales, participa de una operación de demixtificación que forma parte, en último término, de la lucha por socavar los fundamentos ideológicos del actual sistema social. Y ésta es la tarea que realizan Bourdieu y Passeron en el libro II. En *los estudiantes y la cultura* habían mostrado la diferente situación que los estudiantes, según su origen social, establecen con la cultura académica, y cómo estas diferencias se traducen en aptitudes distintas para llegar al término del *cursus* escolar. En *La reproducción* completan este análisis, al mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la «gran cultura».

Introducen, para ello, dos conceptos básicos: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores.

Estas tesis, que parten de la concepción marxista de la lucha ideológica y de la función que en ella desempeñan las instituciones, son ampliamente desarrolladas por los autores que, rechazando la simplificación consistente en asimilar el aparato escolar a un reflejo inmediato de la organización social, se aplican a descubrir los instrumentos concretos, propios de un ámbito relativamente autónomo, a través de los cuales la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales.

El modelo así enunciado revela, de modo extraordinariamente lúcido, los mecanismos por medio de los que se realiza la reproducción del orden establecido; mecanismos que, por su sutileza, escapan a la percepción normal, y llegan a

contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos por su funcionamiento.

Ahora bien, la generalización de este modelo, incluso al solo ámbito de las sociedades capitalistas, constituiría ya un error. El sistema francés de enseñanza, y la sacralización de la cultura que le es propia, aparecen como un caso excepcional, o por lo menos minoritario, entre las formaciones sociales capitalistas. Limitándonos al caso español, es fácil constatar que los mecanismos de legitimación del orden establecido carecen del refinamiento y al mismo tiempo de la eficacia ideológica característicos de este modelo. En los países que no cuentan con una tradición de gran cultura burguesa, y en donde, por otra parte, no existe la experiencia directa de un sistema escolar formalmente homogéneo, ambos elementos son todavía objetivos a conseguir, y ello incluso en pleno desarrollo capitalista. Cuando la violencia utilizada para obtener el consentimiento no es fundamentalmente la violencia simbólica, la sofisticación y el alcance de ésta son mucho menores. Así, puede suceder incluso que ciertos pasajes del libro resulten de difícil comprensión para el lector español no familiarizado con la cultura francesa, en tanto que carecen de paralelo en nuestro contexto cultural.

Ello no resta ningún valor a la obra, pero marca ya un primer límite a la generalización del modelo escolar que configura.

Esta objeción puede formularse, sobre todo, en relación al libro I. En él se establecen unas pautas generales de funcionamiento de todo sistema pedagógico, pautas que, aunque no están situadas en el tiempo ni en el espacio, se apoyan de modo indiscutible en los análisis del caso francés. Y ello podría llevarnos ya a formular una serie de objeciones.

Sin embargo, al margen de la validez que podamos atribuir a este modelo general, quiero destacar aquí otro efecto provocado por este libro I, que lleva a los autores a entrar en contradicción con los puntos de vista utilizados en el resto del libro, e incluso con su obra anterior.

Al reducir todo sistema escolar a un mismo modelo de funcionamiento, se llega a un círculo vicioso; nos acercamos, en cierta manera, a las peligrosas tesis basadas en que todo es uno y lo mismo, o dicho de otro modo, que no existe nada nuevo bajo el sol. Si *toda* forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil. Las actividades críticas o contesta-

tarias de profesores y estudiantes no son más que «las desesperadas posturas que tomamos», condenadas desde su origen a la recuperación, y, en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar. La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión, y los convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido.

Por ello, este modelo abstracto desemboca, finalmente, en la ambigüedad y en un cierto escepticismo, tendiendo a negar incluso la propia validez de los análisis que lo sustentan. De aquí que me refiriera, al principio, a un juego de espejos, al que no escapan los autores, puesto que las afirmaciones contenidas en el libro le son totalmente aplicables. De aquí, también, que el difícil método de exposición que han elegido nos aparezca como una expresión de su escepticismo sobre la eficacia de su propio discurso, que no aspira a romper los límites que traza, puesto que se reconoce de partida como gasto inútil.

Y este rasgo de conformidad es el que provoca, en definitiva, la contradicción esencial del libro. La referencia a la relación de fuerzas entre las clases sociales como regulador del sistema escolar se convierte en un mero recurso formal, necesario para explicar ciertas modalidades del sistema. O es, por el contrario, un argumento idealista, si todo cambio se espera de una ruptura externa, actuando bruscamente sobre un sistema en el que ninguna crítica hace mella, ni tiene posibilidades de modificación interna. La operación consistente en poner de manifiesto las funciones enmascaradoras del actual sistema escolar pierde toda su virulencia desde el momento en que se afirma que todo sistema escolar las lleva a cabo. La negativa a partir de un punto de vista específico de clase, en beneficio de una ciencia explicativa del todo, inclina a un determinismo que siempre hace el juego, en último término, al sistema establecido.

Libro apasionante, por tanto, a otro nivel de la reflexión: el que considera, partiendo de los presupuestos definidos en el texto, la relación del investigador con su objeto, y permite poner de manifiesto los filtros ideológicos mantenidos, a pesar nuestro, aun en los análisis más armados y lúcidos.

Marina SUBIRATS.

Nota sobre la traducción

Para la presente traducción hemos adoptado el criterio de la máxima literalidad, conservando la forma de las frases originales —con sus numerosísimas subordinadas—, característica del estilo de los autores. Salvo en los casos en que existe un equivalente exacto en el sistema de enseñanza español, hemos mantenido en francés los términos relativos al sistema francés. Para facilitar en alguna medida la comprensión del texto, hemos incluido en la nota 1 del libro I una somera descripción del sistema de enseñanza francés, base de los análisis de Bourdieu y Passeron.

Los autores utilizan a menudo la expresión latina *cursus* para referirse, no al curso escolar, sino al historial o trayectoria escolar de los estudiantes. Señalemos, por último, que las numerosas abreviaturas latinas: *i.e.* y *e.g.* que aparecen en el original (libro I) han sido traducidas, respectivamente, por «o sea» y «por ejemplo», dado que en su forma primitiva son poco usuales en castellano.

Introducción a la edición italiana

Por su indudable interés, reproducimos la introducción *a due voci* de la edición italiana, publicada por Guaraldi Editore, Rimini, 1972.

DEL ANALISIS DE LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN DE LAS CLASES SOCIALES Y DEL ORDEN CULTURAL AL ANALISIS DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

Si queréis entrar en un pentágono y no lo lográis por ninguno de los cinco lados, buscad el sexto.

(Antiguo proverbio chino)

1. Este libro representa el punto de llegada de un trabajo de investigación sociológica y de reflexión sistemática que produjo en más de diez años un *corpus* de investigaciones y trabajos que no tiene igual en el panorama actual de la sociología europea. Un equipo numeroso y preparado, agrupado alrededor de Pierre Bourdieu y bajo su dirección, trabajó en el Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura de París conduciendo una serie orgánica de investigaciones en el campo cultural y en el campo intelectual, con miras esencialmente a una perspectiva de sociología del poder.[1] Por esto nos es grato poder ofrecer al lector italiano la traducción de *La réproduction* después de que el libro fue examinado y rechazado, por razones opuestas, por tres de

1. Además de los trabajos publicados o en curso de publicación por las Edizioni Guaraldi *(Mitosociologia, I delfini, La fotografia, Puericultura e morale di classe, L'amore dell'arte)*, véanse, en particular, C. GRIGNON, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*; M. de SAINT MARTIN, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*; P. FRITSCH, *L'éducation des adultes*; autores varios, *Le métier de sociologue.*

las mayores y más calificadas editoriales italianas que no estaban en condiciones de insertar este texto en los esquemas culturales que caracterizan a sus propias colecciones. En efecto, nos encontramos frente a una propuesta nueva tendiente a fundar a través de un análisis sobre hechos, una teoría en condiciones de relacionar entre ellos categorías capaces de explicar estos hechos.

«Hijos ilegítimos» de Durkheim, Weber, Marx, Bourdieu y Passeron, ambicionan, con razón a proponer una teoría original de las relaciones simbólicas como relaciones sociales que unen su propia fuerza a la fuerza de éstos.

Por eso este libro se presenta como, y es, un libro importante. Y sobre este punto están de acuerdo hasta sus numerosos críticos los que, sin embargo, han preferido a menudo detenerse en el modo como los datos y proposiciones lógicas explicativas se presentan lingüísticamente, para cuestionar su legitimidad científica o si no se han detenido en los problemas que deja abiertos el análisis de Bourdieu y Passeron. A esta lectura en parte desencaminada y de cualquier manera reductiva han accedido tanto Goffredo Fofi, al que le confiamos la presentación al lector italiano de *Les héritiers*,[2] como Francesco Ciafaloni, con el que decidimos presentar a dos voces *La réproduction*.[3]

Por cierto que no queremos erigirnos en defensores de oficio de Bourdieu y Passeron (que además saben muy bien defenderse solos), sino tratar al mismo tiempo, en esta presentación, de subrayar cuáles son a nuestro parecer los aportes positivos con los que nos ofrece la ocasión de confrontarnos este libro y tratar de encontrar una explicación satisfactoria de las lecturas reductivas que se han hecho de él.

2. Empecemos por individualizar el campo específico frente al que nos encontramos y que constituye el objeto del análisis realizado por Bourdieu y Passeron. Se trata del campo cultural, el llamado mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales. El análisis marxista tradicional lo relegó al mundo de la superestructura limitándose a individualizar, de modo mecánico y directo, las determinaciones estructurales condicionantes.[4] Otros lo analiza-

2. *Cf. I delfini. Gli studente e la cultura,* Guaraldi, 1971.
3. *Cf.* el texto que sigue.
4. Diferente y de otra manera bien trabajado el análisis recientemente propuesto por L. Althusser, que parece muy influenciado por los trabajos de Bourdieu y otros sociólogos. *Cf.* L. ALTHUSSER, *Idéologie et appareils idéologiques d'état. Notes pour une recherche,* «La pen-

ron como cuerpo separado, como puro mercado simbólico, reino de formas despojadas de contenido y privadas de significados, desmaterializado con respecto a los sujetos que lo actúan. Con respecto a esta posición, Bourdieu y Passeron son ferozmente críticos introduciendo y uniendo entre ellos algunos importantes conceptos explicativos: autonomía relativa del campo cultural, funciones de reproducción de las relaciones de clase existentes desarrolladas desde el campo cultural, escuela como principal instancia legítima de legitimización de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes.

Veamos en mayor detalle cómo emerge de esto *La réproduction.* La idea central es la de la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales.

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa,* sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación primera») por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

Estas tesis ya estaban contenidas en gran parte en el precedente trabajo de los autores, *Les héritiers,*[5] donde, sin embargo, persistía una referencia constante a una pedagogía racional en condiciones de operar cambios en esta función selectiva y legitimante de la escuela. En *La riproduzione,* las referencias a una pedagogía racional desaparecen casi por completo, el sistema escolar se presenta mucho más impermeable a cualquier cambio gracias a la introducción

sée», n. 151, 1970. De este texto existe una versión más reciente mimeografiada. En italiano fue traducida por «Critica marxista», y en *Scuola, ideologia, potere,* a cargo de M. Barbagli, Il Mulino, 1972.

5. *I delfini, op, cit.*

de conceptos como autoridad pedagógica y sistema escolar como instituciones legitimantes de tal autoridad. Podría decirse que, mientras en *Les héritiers* se pone el acento preferentemente en los condicionamientos sociales de los estudiantes, en *La réproduction* se pone el acento en el cuerpo docente y en la escuela como «sistema».

En realidad, para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender.[6] Un idéntico disimulo impone como legítima la cultura de las clases dominantes. En realidad, sostienen los autores, no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural.

El análisis de los autores relaciona continuamente las funciones de reproducción y de legitimación entre sí y con la autonomía relativa de la escuela. De esto se desprende que el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios. Pero esto no significa, como evidenciamos antes y como los mismos autores se han preocupado en aclararlo,[7] que la escuela tenga la función de reproducir el orden social sino sólo que *contribuye* a esto de manera específica. La «violencia simbólica» es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas. Pero justo

6. La ideología profesional del «don» pedagógico tendría la función de enmascarar justamente el origen y la función social de una autoridad que es más fácil de hacerla aceptar si se la presenta como la del maestro que como la de la sociedad, en analogía con la ideología con la ideología del «don» que opera para los estudiantes. *Cf. Les héritiers.*

7. *Cf.* la entrevista en «Le Monde» del 19-9-1970.

esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento.

Estas proposiciones surgen no sólo de la capacidad lógica y dialéctica de sus autores sino de un vasto conjunto de resultados empíricos y de un aparato conceptual, es verdad que discutible, pero del que no es discutible la lógica interna ni la pertinencia con respecto a los fines explicativos que se propone.

No pareciera que se corra el riesgo de llegar a explicaciones tautológicas autogratificantes, como en el caso de muchos análisis sociológicos que se limitan a reunir datos estadísticos y entrevistas. El riesgo es el de encontrarse frente a un aparente *cul de sac* del que no logre salir. Es decir, el riesgo es el de caer en un pesimismo sociológico que al destruir sistemáticamente todas las propuestas de intervención sean reformistas, racionalizadoras o «revolucionarias»— termine por convalidar como legítimo el *status quo*. En cambio, se trata de ver si las tesis que se pretenden modificadoras de este *status quo*, cuya validez cuestionan Bourdieu y Passeron, lo son de verdad o más bien constituyen ilusiones y en cuanto tal está bien que se derrumben: hay que decir, si nadie lo dice, que el rey está desnudo aunque esto no es suficiente para decidir qué hacer.

Ahora bien, a nosotros nos parece que, como mínimo, Bourdieu y Passeron *demostraron* que el rey está desnudo mostrándolo desnudo a pesar de la apariencia ilusoria de los trajes preciosos con los que todos lo creen adornado. Pero creemos que no se limitaron a esto, desde el momento que proveyeron los instrumentos a través de los cuales cumplieron su operación de «desvelamiento» consintiendo, pues, en que se utilice el análisis de ellos en trasposiciones no impropias al terreno del análisis científico y de la proyección política.

Entonces es en este punto donde se puede plantear el problema de cómo volver a empezar para fundamentar un análisis y una práctica modificadora del orden existente. Antes que nada introduciendo en el modelo explicativo de Boudieu y Passeron las contradicciones a las que da lugar el proceso de transmisión de los bienes simbólicos y el proceso de reproducción de las relaciones de clase. El modelo lo

permite sobre todo porque, contrariamente a lo que puede parecer por ciertos modos de la exposición, es un modelo situado en el tiempo y en el espacio: se trata en realidad de un modelo explicativo del sistema escolástico *francés* tomado en un *momento* particular de su historia, momento que explícitamente está considerado como momento de crisis y de transición. Y sobre estas especificaciones es oportuno y necesario reflexionar. En cuanto a los elementos de contradicción, los autores no individualizan ni ponen en ellos el problema del cambio, pero esto no nos impide a nosotros plantearlos de manera explícita.

Un primer elemento de contradicción es connatural de los procesos de socialización, en particular los determinados por el ambiente familiar y por la relación padres-hijos. La «muerte» del padre por parte del hijo no es sólo un mito central del análisis freudiano sino que es además, de varias formas, una modalidad de ser de los seres humanos que no se «reproducen» cultural y socialmente según el rígido determinismo genético del pelícano que pone huevos de los que nacen pelícanos siempre iguales. Más bien se puede decir que cuanto más sistemáticos son los esfuerzos del padre para hacer al hijo homogéneo a él tanto mayores son las probabilidades de una rebelión del hijo contra el padre. En este sentido, pues, tiene totalmente razón Ciafaloni cuando adelanta la hipótesis de que Mayo y el Movimiento estudiantil son *también* la expresión de esta rebelión de los hijos contra los padres.

Un segundo elemento, a lo mejor más importante, de contradicción, surge entre las expectativas que el sistema educativo (y en general cultural) suscita en términos de «liberación», de autorrealización, de movilidad social vertical y la imposibilidad del sistema social (mercado del trabajo y no sólo esto) y del mismo sistema escolar (mecanismos de selección y de exclusión) de satisfacerlos en términos adecuados.

Contradicciones como las aquí referidas permiten tomar del sistema descrito e interpretado por Bourdieu y Passeron los espacios para insertar «otras» propuestas, «otro» tipo de trabajo político, específico y general. Se agregan luego las contradicciones propias de la estructura social total cuya retraducción en términos de contradicciones específicas internas del campo cultural es una operación que hay que hacer. De esta manera se pueden individualizar la modalidad de uso de las adquisiciones dadas por los dos autores, cuyo

alcance teórico y práctico no permite reductivismos excesivos.

En particular, antes de encaminarnos hacia la conclusión, quisiéramos subrayar al menos tres puntos que nos parecen particularmente significativos para los análisis que también entre nosotros se desarrollan en el campo cultural.

I. Antes que nada el acento puesto por Bourdieu y Passeron en la «primera educación» (desde la relación del niño con la madre mediada por la puericultura [8] hasta las relaciones educativas precedentes a la relación con la escuela) que no permite acceder a la idea del hombre como «página blanca» al que la escuela impone el propio arbitrio cultural y mucho menos llegar a un concepto de responsabilidad individual reductivo y mistificatorio, como el de la más tradicional sociología de la educación norteamericana, en cuanto encubre las funciones sociales ya sea de la escuela como de los otros agentes de socialización precedentes, contemporáneos o sucesivos a la escuela.

II. En segundo lugar el haber puesto en una cadena lógica y coherente relaciones sociales, escuela y cultura poniendo en claro los mecanismos a través de los cuales actúan los condicionamientos sociales y su interiorización por parte de ambos sujetos de la relación pedagógica (los docentes y los alumnos). En particular en un momento en el que la mitología sobre «escuela paralela» de los medios de comunicación de masas es moneda corriente (tanto como para determinar masivas inversiones en el sector de las «maquinitas») adquiere particular relieve haber mostrado cómo la relación con la escuela condiciona las sucesivas relaciones con las instancias culturales sea en lo que concierne a la oportunidad de acceso como al nivel de decodificación.[9]

III. Finalmente, no puede dejar de revelarse que en el momento en el que arrecian en el campo cultural y en el campo escolar las teorías semiológicas y cibernéticas que empujan a la pedagogía y a la psicología al terreno descarnado de las formas, Bourdieu y Passeron ofrecen un ejemplo de uso sociológico de los conceptos y adquisiciones de la teoría de la información. Las nociones de informaciones, códi-

8. *Cf.* L. BOLTANSKI, *Prime éducation et morale de classe,* libro que nació bajo la dirección de Bourdieu y que publicó Guaraldi *(Puericultura e morale di classe).* Versión castellana: *Puericultura y moral de clase,* Laia, Barcelona.

9. Véase: P. BOURDIEU y A. DARBEL, *L'amour de l'art,* de próxima publicación en Edizioni Guaraldi y *Mitosociologia,* Guaraldi, 1970.

gos, redundancia, emisor, receptor están inmersas en un contexto social y de éste reciben su significado.[10] Los *contenidos* de la comunicación cultural y los *sujetos* de esta comunicación forman parte de esta manera, de pleno derecho, del análisis.

Estas adquisiciones, que por supuesto no son las únicas que ofrece el libro pero sí las que a nosotros nos parecen más significativas en el ámbito del cuadro general antes recordado, permiten considerar totalmente insuficientes y reduccionistas no sólo las diferentes propuestas del reformismo pedagógico sino también la misma práctica antiautoritaria condenada a poner en el mismo plano metodológico —aunque obviamente de signo contrario— propuestas adelantadas por las diferentes tecnologías educativas. La práctica antiautoritaria termina, en realidad, por ser una «caja vacía» si no se toma directamente en consideración los contenidos y los sujetos de la relación pedagógica con referencia a las relaciones sociales que la determinan (y sobre este punto Ciafaloni llama la atención de manera nítida).

3. Este libro sólo pudo ser concebido y escrito en Francia, donde generaciones de jóvenes han temblado y trabajado durante años para «pasar» la licenciatura y, más aún, el doctorado. En Italia, donde exámenes de habilitación, docencia libre y concursos para cátedras universitarias desde hace tiempo están desprovistos de cualquier aureola de sacralización, si alguna vez lo estuvieron en serio, la cultura transmitida por la escuela no asumió las mismas características que tuvo en Francia (y en otros países europeos, pensamos sobre todo en Alemania). Decimos esto porque un libro como *La riproduzione* puede correr el riesgo de ser rechazado por una parte del público para el que fue escrito sobre la base de una triple acción de rechazo: rechazo de la sociología, su jerga y sus instrumentos, rechazo del estilo y la lengua de la obra que parece demasiado impregnada de la sacralidad cultural cuya arbitrariedad se quiere demostrar, rechazo, finalmente, con respecto a un análisis de lo específico cultural

10. Véase en particular sobre estos puntos, a los mismos autores y de M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication,* CSE Mouton, 1968, y en este libro los capítulos I y II del Libro segundo. En particular, es clarificador el análisis de la relación entre éxito escolar y clases sociales donde el dato empírico inmediatamente resultante de manera oportuna ha sido afectado con los efectos provocados por la selección, véase en particular el análisis y el comentario de los datos en el capítulo I del libro segundo.

que refuta al mismo tiempo los acercamientos idealistas, los iluminístico-reformistas y los del marxismo mecanicista y «vulgar». Además también en Francia hay quien tomó distancia de este texto, escribiendo: «está claro, y se le puede adjudicar a la misma modalidad de escritura, que esta denuncia de la cultura universitaria y burguesa está dirigida a universitarios burgueses; la crítica de los mandarines es el último refinamiento de la cultura de los mandarines. Al leer *La riproduzione*, el "normalista-licenciado-parisiense" puede saborear el supremo placer de probar su propia superioridad con la plena conciencia que sólo él puede tener de la radical mistificación de la cual los "normalistas-licenciados-parisienses" son al mismo tiempo las víctimas y los grandes oficiantes».[11]

Por lo tanto, invitamos a los que iniciarán la lectura del texto y se sientan desalentados para seguir por el estilo y el lenguaje, que persistan en su intento lo mismo afrontando primero la lectura del libro II para pasar luego al libro I que teoriza y generaliza los resultados de las investigaciones empíricas realizadas en un arco decenal sobre la escuela francesa en parte recogidas y sistematizadas en el libro II y que constituyen el objeto, como lo hemos recordado, de otras numerosas publicaciones. Una vez adquirida cierta familiaridad con la serie recurrente de conceptos generales explicativos, se verá cómo el libro recurre, por el contrario, a *formas de redundancia útilmente introducidas para acrecentar* la legibilidad y permitir seguir el hilo lógico del razonamiento que vincula entre sí los datos y categorías explicativas utilizadas.

Queda fuera de los límites de esta introducción un análisis de los motivos de la «mala figura» de la que goza la sociología en Italia (y no sólo aquí). El uso incontrolado del término, la existencia de malos sociólogos, la falta de un adecuado «control» (¿de parte de quién?, ¿cómo?) sobre los trabajos de los sociólogos, sobre su pertinencia y su «validez» pueden constituir motivos aunque por sí solos insuficientes. Aquí es urgente sólo subrayar que si es verdad que la mala moneda reemplaza a la buena también es importante saber distinguir la mala moneda de la buena y actuar de manera que esta última tenga una adecuada circulación. También, en fin, en lo que respecta a la resistencia a afron-

11. *Cf.* A. PROST, *Une sociologie stérile: «La réproduction»*, «Esprit», diciembre de 1970, p. 861.

tar un análisis de lo específico cultural en términos no tradicionales, la exposición sería larga, basta con haberlo recordado.

Para concluir, pues, invitamos al lector a tener en cuenta el proverbio chino que reproducimos al comienzo: no detenerse frente a las aparentes dificultades de lectura que ofrece el texto, continuar el análisis sobre la función específica del campo cultural en la sociedad de capitalismo avanzado a pesar de las dificultades y trabas contra las que se va a lanzar. Podrá irritar el rechazo de los autores a expresar sus propias intenciones y sus propias experiencias subjetivas o sus exigencias de que los términos empleados se reciban en su acepción específica y avalorativa que ellos le dan, lo que no quita que antes o después habrá que decidirse a reconocer que será posible explicarse y entender el porqué de este rechazo de ellos y de nuestra irritación y no renunciar, protegido por el esquema de valoración moral, al proyecto de una ciencia social capaz de proveer explicaciones y no sólo descripciones.[12] Proyecto sin duda ambicioso que debe encontrar las posibles correlaciones entre realidad, experiencia, discusión y acción más allá de verbalizaciones descontroladas, de las tautologías sacralizadoras del lenguaje esotérico, de las ideologizaciones sin referencia, de los hallazgos y de los cortes vitales de moda hoy después de la embriaguez metodológica y estadística de hace algunos años. Proyecto mucho más ambicioso pero mucho más necesario en cuanto nace de motivaciones cognoscitivas dictadas por la urgencia y la necesidad de la práctica (política, social, cultural...).

Giovanni BECHELLONI.

12. *Nosotros, por nuestra parte, compartimos cuanto escriben* los dos autores (p. 289, n. 35): «si sólo se puede hacer ciencia de lo que está oculto, la ciencia de la sociedad es, por sí misma, crítica, sin que el científico que elige la ciencia deba elegir la crítica».

EL HIJO DEL PELÍCANO PUEDE MATAR AL PADRE

0. «Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.»

1. «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.»

2. «...la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla».

Así, de axioma en teorema o de teorema en escolio se anuda el lúcido concatenarse de las deducciones de la primera parte de esta *Riproduzione* que, a la manera de la *Ética* spinoziana, retoma con seis años de distancia, el discurso de *I delfini*.

3. «...la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados».

4. «Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural...

cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases.»

De esta manera, el cerco se cierra. Del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y los fríe.[1]

Sí; pero ¿de dónde sale este alguien? En el mundo hay otros entes distintos de los pelícanos y de sus huevos.

Y además no siempre los pelícanos fueron *pelícanos;* y no lo serán para siempre. Si los pelícanos no nos gustan (o si no nos gusta ser pelícanos) puede darse que sea una ventaja saber que los pelícanos son tales no porque siguen los planes inexcrutables de la mente de Dios, sino porque nacen de huevos de pelícano, pero no es una gran ventaja. Si queremos terminar con los pelícanos o cambiarlos por otros, por ejemplo, los avestruces o los colibrís, correspondería conocer el modo y la norma de reproducción y de vivir del pelícano; y por qué en ese ambiente se produjeron pelícanos; y el grado de rigidez de la reproducción del pelícano.

Por ejemplo, descubriremos que es inútil tratar de transformar los pelícanos en avestruces nutriéndolos mucho, reduciendo su pico y haciéndolos correr. Si se quieren avestruces y no pelícanos hay que partir de huevos de avestruz y matar los pelícanos. Los pelícanos cambiarían con el tiempo, pero emplearían centenares de siglos en cambiar y no se convertirían en avestruces, ni mutarían en el sentido deseado por nosotros. A menos que descubriéramos el modo de intervenir directamente y con atención en el patrimonio genético del pelícano.

En el caso de la reproducción de la que habla específicamente el libro, en cambio, las cosas no ocurren como en el caso de la reproducción biológica, rígida y autónomamente. Puede ocurrir que un buen día el huevo blanco se abra y en vez del blanco pájaro del gran pico y de las largas patas aparezcan Bourdieu y Passeron, agudos y fuertes como dioscuros, y empiecen a hundir hasta la ruina a los huevos de pelícano.

La «reproducción» de las clases y de la cultura de clase no es una reproducción. Por suerte. Por esto el mundo camina y se desarrolla mucho más rápido que los pelícanos. El hombre no es un pelícano; y mucho menos la sociedad humana. No sólo la escuela, sino también las relaciones de

1. Véase los versos de Robert Desnos del epígrafe del volumen.

clase y de producción y las relaciones con la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan teorías y culturas, reproducen, modifican o destruyen clases. Pero también el proceso de instrucción en sí no es *sólo* un proceso de reproducción. Es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines.

La última generación de estudiantes es un ejemplo de esta contradicción. Por lo menos es dudoso que los estudiantes del mayo sean el «alguien» que rompe el huevo; o que lo sean los estudiantes norteamericanos de la última generación. Pero es en vano decir que todo es funcional al «sistema» que la pedagogía libertaria (a lo Dewey) o la enseñanza del marxismo son la astucia suprema del sistema para englobar todo en sí, para hacer todo funcional a él mismo. Es mucho más lógico pensar que la crisis de la instrucción en Norteamérica o el mayo en Francia son *también* el choque entre un modo de producción y su sistema pedagógico, contradictorio a él (por ejemplo, porque está unido a un modo de producción precedente o porque es expresión de técnicas y valores que se expresan sólo de manera incompleta en el actual modo de producción).

Del huevo del pelícano sale el enemigo del pelícano que atenta contra la vida del padre. Por ahora el pelícano ha matado al hijo-monstruo; pero lo que nos interesa son los modos y las normas de la generación del monstruo. También porque ocurre que el monstruo somos nosotros.

Los conceptos usados por los autores son del todo inadecuados para permitir el estudio de esos modos y normas.

Violencia simbólica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, *arbitrariedad* cultural. Con estos conceptos toda descripción de los modos y normas de reproducción es *en sí* imposible. Sólo son adecuados para *afirmar* que se trata de una reproducción (no para *demostrarlo*). La demostración, si acaso, está en la segunda parte del libro y aparece con conceptos e instrumentos diferentes de los de la primera parte: entre otros la confrontación entre los rendimientos escolares de los alumnos provenientes de varias clases sociales, de cualquier manera con conceptos que tienen poco que ver con la «violencia simbólica» o «lo arbitrario cultural».

Pero es la primera parte del libro la que caracteriza el trabajo y hace de él un elemento importante de discusión en un momento de reflexión y de debate como éste. Se puede decir (y lo escribió Goffredo Fofi a propósitc de *I delfini*) que es un bellísimo, riguroso panfleto disfrazado de *Etica more geometrico demonstrata.* Es así, pero la particular disciplina y rigor de la exposición hacen de él un panfleto particular, que también puede ser el punto de partida para una reflexión positiva sobre la instrucción y la educación.

Los dos autores concretaron y llevaron a sus consecuencias extremas un sistema de conceptos para describir las fuerzas que hacen funcionar la máquina de la instrucción y determinan a sus fines en sí mismos, como máquina, con prescindencia del hecho de que se trate de una buena o mala máquina. En cierto sentido, es la suma del mayo y del movimiento estudiantil en Francia, Italia, Europa. Pero es una suma escrita, o al menos pensada por adelantado. También es la demostración de los límites del movimiento. Justo porque el uso de los términos es tan riguroso, unívoco y amplio por un lado acrecientan su eficacia y por el otro explicitan su insuficiencia.

Podría decirse que Bourdieu y Passeron consideran que agregan a la fuerza de los argumentos la fuerza suplementaria que proviene de la aparente «cientificidad» del texto y del oscilar de las palabras entre un significado *avalorativo* o pretendidamente tal, interno al texto, y uno, en cambio, fuertemente valorativo, del lenguaje ordinario. Y esto es ilícito.

No basta con decir que en el texto «violencia» se usa en un sentido avalorativo. Violencia es violencia. Violencia es matar, golpear. Violencia es Mauthausen, la guerra del Pacífico, Marzabotto, Cassino.

Violencia es la explotación de una clase por otra clase.

Violencia, nos dicen los dos autores, es *también* inculcar a los alumnos que todavía son páginas en blanco, los valores y la cultura de una clase particular, la *arbitrariedad cultural* de una clase particular.

Sí, también esto es violencia. Pero:

1. Los alumnos no son páginas en blanco y no se escribe sobre ellos arbitrariamente y para siempre.

2. En este sentido es violencia también enseñar a leer y escribir, a llevarse la comida a la boca, a hablar, a caminar.

Todo contrato con estas *páginas en blanco* es, *con el mismo título, violencia.* Ni se puede imaginar alguna forma de educación o relación entre niños y adultos que no sea vio-

lenta. Por lo tanto, la reproducción está en nosotros para quedarse *eternamente* y no hay modificación o revolución que nos libere de ella. A lo sumo se podrá cambiar la clase en nombre de la cual se ejerce la violencia y el contenido específico de la *arbitrariedad cultural* a inculcar.

3. Contra la violencia simbólica no hay defensa. Ni es posible una enseñanza crítica que se presente como tal. En realidad se caería en la paradoja de Epiménides el Embustero, que, si afirmaba «yo miento» diría la verdad, pero mentiría también porque diría la verdad diciendo que miente. Pero el razonamiento de Bourdieu y Passeron está equivocado como está equivocada la paradoja de Epiménides, que sirve para manifestar en términos expresivos un absurdo lógico, no para describir el mundo (si acaso muestra los límites de la lógica de la que describe una paradoja). En especies, Epiménides el Embustero no existe. Para decidir si un hombre miente o no miente se confronta lo que dice con la realidad, no se le pregunta a él. Sólo tiene influencia sobre la controlabilidad de lo que dice y *cómo* lo dice.

4. El contenido de la enseñanza no es *arbitrario*. Entre arbitrario y *no* lógicamente necesitado hay una buena diferencia.

La órbita de la Tierra no se necesita en el sentido en que no desciende del concepto de Tierra o de las características de los sólidos platónicos o del concepto de planeta (a menos que no se incluya en el concepto todas sus determinaciones empíricas). Si la Tierra tuviese una masa o una posición, de alguna manera una historia o una génesis diferente, su órbita sería diferente. También se puede afirmar, por cierto, que la órbita de la Tierra es «arbitraria».

Si lo que se quiere demostrar es que lo que se enseña en las escuelas de Francia no es la única y eterna verdad, la Cultura, la Ciencia, los autores tal vez no lo demuestran (o lo demuestran en la segunda parte más que en la primera) sino que lo afirman con claridad y rigor.

Pero si es necesario formular una política de la escuela o encontrar las relaciones entre lucha en la escuela y lucha de clase en el sentido más amplio, esto no basta y, sobre todo, no basta el concepto de hombre como hoja en blanco, de sociedad como hoja en blanco.

Si se parte del hombre como hoja en blanco, paradójicamente nos encontramos con la misma dificultad con la que nos encontramos partiendo, como lo hace Laing, de un hombre que preexiste a su propia historia, a su propia educación,

a quien los otros hombres y el mundo pueden traer el mal y la muerte o el amor y la vida, pero que no son necesarios para su mismo definirse.

Pero no es así: el hombre no es una potencia preformada, un alma, como para Laing, ni una página en blanco (blanca y *positiva* se diría) como para Bourdieu y Passeron. No sabemos mucho sobre nosotros pero sí lo suficiente como para negar estas dos posibilidades extremas.

Sobre todo no es una página en blanco la sociedad humana. La historia de la sociedad humana y las relaciones de producción que prevalecen en ella y que son posibles en ella, las necesidades individuales *naturales* (y son: al menos la de comer, beber, cubrirse y *hablar* —no se aprende a hablar si no es en contacto con otros, adecuados, parlantes—) o determinadas por elementos familiares y sociales que escapan a las determinaciones conscientes del hombre, de la sociedad, son indispensables para definir los criterios y los programas de una lucha política en la escuela.

No se trata de volcar todo en el gran caldero de la lucha de clases y, por lo tanto, renunciar a plantear un programa para una lucha en la escuela en cuanto tal. Se trata de precisar qué está específicamente unido a los intereses de la clase dominante en lo que se enseña, qué es o puede ser útil a los intereses de los opresores o corresponde a la naturaleza de los hombres en este momento de su historia.

Por esto el libro de Bourdieu y Passeron es útil, pero no suficiente por sí solo para definir un programa. Numerosas posturas tradicionalmente asumidas por el movimiento obrero sobre la escuela, han entrado en crisis, pero ni el antiautoritarismo (que luego es la lucha contra el medio a través del cual se legitima la «violencia simbólica» y se impone la «arbitrariedad cultural») es ya suficiente.

Tradicionalmente la izquierda siempre pidió *más escuela* para los hijos de los obreros y de los proletarios; siempre atribuyó un valor en sí a la instrucción como medio para acrecentar el desarrollo de las fuerzas productivas y acelerar su progreso.

Hoy, si el pedido no es oportunamente calificado *(qué escuela, cómo),* ya no es verdad. Acrecentar indiscriminada*mente* la escolaridad sin pedir al mismo tiempo (mitad escuela, mitad trabajo) *para todos, sin selección,* sólo significa hacerles pagar a los obreros la patológica hinchazón de las clases medias.

Por otra parte, la abolición de la escuela o la escuela sólo

política, formativa de la personalidad (como se dice; o del militante, que es lo mismo) es o la última transformación del mito rousseauniano del «salvaje bueno» o el uso de las ideas de Laing (y de tantos católicos, existencialistas, espiritualistas) del hombre que preexiste a su educación y no necesita la instrucción o la técnica para su salvación y autorrealización; o el último enmascaramiento de la vieja línea gentiliana que, siempre presente en la escuela italiana, puesta en peligro por las técnicas (bajo forma capitalista) se refugia en la política. En la práctica, una clase que nunca produjo ni nunca se preocupó por la producción se niega a aprender a producir. Y en cambio necesita aprender a producir. Hoy usufructuará el capital; cuando se lo derroque produciremos para nosotros. Mientras tanto se hace mantener: por los obreros, naturalmente.

Ésta, ya se ve, no es una demostración. Las demostraciones surgen de la práctica; pero para que surjan es necesario explicitar al máximo su propio programa. Sobre todo en mérito a la «violencia» y a la «arbitrariedad cultural», como lo llaman los autores.

No todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias, y es justo la práctica de la enseñanza (además de la investigación científica) la que determina qué enseñanzas y qué modos están más en consonancia con tales alumnos o tales hombres. La gran fuerza de la transmisión de una cultura de clase está en el lograr confundir lo que es necesario con lo que es útil sólo para la clase dominante. Los autores vuelven a confirmar esta confusión, que en cambio debe ser aclarada. El momento de transmisión de una cultura es de hecho, hoy, y lo sería también más, si no existieran los patrones y el beneficio, uno de los grandes momentos de verificación de una sociedad, se produzca la transmisión en la escuela o fuera de ella. Es como si cada vez el pelícano esperara ver salir del huevo un caimán o un dragón y cada vez se esforzara por hacer el huevo más adecuado a su programa de animal volante perfecto. Hasta para que el fruto del huevo pudiera, como hemos dicho, rebelarse contra él.

Francesco CIATALONI.

El capitán Jonathan,
A la edad de dieciocho años,
Un día captura un pelícano
En una isla del Extremo Oriente.
El pelícano de Jonathan,
Por la mañana, pone un huevo muy blanco
Del cual sale un pelícano
Que se le parece extraordinariamente.
Y este segundo pelícano
Pone, a su vez, un huevo muy blanco
Del que sale, inevitablemente,
Otro que lo mismo hace.
Esto puede durar mucho tiempo
Si antes no se hace una tortilla.

Robert DESNOS,
Chantefleurs, Chantefables.

Este libro no habría existido sin el trabajo colectivo de todos los investigadores del «Centre de sociologie européenne de l'École pratique des hautes études». Expresamos nuestro agradecimiento muy especialmente a quienes nos han ayudado con sus sugerencias o sus críticas, y a L. Boltanski, R. Castel, J. C. Chamboredon, P. Champagne, J. M. Chapoulie, C. Grignon, D. Merllié, M. de Saint-Martin y P. Maldidier. Damos las gracias, asimismo, a J. Brunschwicg, J. Lindon, J. C. Pariente y M. Verret por las inapreciables indicaciones que nos han hecho en relación a este texto. Finalmente, damos las gracias a M. C. Hénocque, que ha mecanografiado, con una extraordinaria paciencia, las numerosas versiones sucesivas de este trabajo.

Prólogo

La composición de esta obra en dos libros, a primera vista muy dispares entre sí por su modo de exposición, no debe evocar la representación habitual de la división del trabajo intelectual entre las tareas fragmentarias de lo empírico y un trabajo teórico que encuentra en sí mismo su principio y su fin. A diferencia de un simple catálogo de relaciones de hechos o de una suma de proposiciones teóricas, el conjunto de proposiciones que se presenta en el libro I es el resultado del esfuerzo para constituir, en un sistema susceptible de control lógico, por una parte las proposiciones que se han construido para y por las operaciones mismas de la investigación o que han aparecido como exigencia lógica para fundar en ellas los resultados, y por otra parte las proposiciones teóricas que han permitido construir, por deducción o por especificación, proposiciones directamente susceptibles de ser verificadas empíricamente.[1]

Al final de este proceso de rectificación recíproca, los análisis del libro II pueden ser considerados como una aplicación a un caso histórico determinado de los principios que, por su generalidad, autorizarían otras aplicaciones, aunque estos análisis hayan servido de punto de partida para la construcción de los principios enunciados en el libro primero. Al dar este primer libro coherencia a las investigaciones que tratan del sistema de enseñanza bajo un aspecto cada vez diferente (sucesivamente en sus funciones de comunicación, de inculcación de una cultura legítima, de selección y de legitimación), cada capítulo alcanza, por caminos distin-

1. A pesar de que tiene una autonomía, esta teoría de la acción pedagógica se funda en una teoría de las relaciones entre la arbitrariedad cultural, el habitus y la práctica, que será desarrollada de forma exhaustiva por Pierre Bourdieu en una obra actualmente en preparación.

tos, el mismo principio de inteligibilidad; es decir, desemboca en el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases, punto central de la teoría del sistema de enseñanza que se ha constituido como tal a medida que su poder de construcción de los hechos se afirmaba en el trabajo sobre los hechos.

El solo hecho de recordar las transformaciones sucesivas que ha sufrido el conjunto de proposiciones presentado en el libro primero y que tendían a remplazar unas proposiciones por otras más sólidas, que engendraban a su vez nuevas proposiciones vinculadas a los principios por relaciones más numerosas y más estrechas, sería suficiente para impedir que se diera como necesario el estado actual de la formulación de este sistema de proposiciones unidas, sin embargo, *por relaciones necesarias* , si no supiéramos que esto ocurre en todos los sistemas de proposiciones e incluso de teoremas considerados en un momento de su historia. Las orientaciones que han presidido la decisión de profundizar más o menos la investigación estaban implicadas ya en el proyecto mismo del libro: efectivamente, el desarrollo desigual de los diferentes momentos no puede justificarse más que en función de la intención de regresar hacia los principios o de progresar hacia la especificación de las consecuencias, tan lejos como fuera necesario, para relacionar su fundamento teórico con los análisis presentados en el libro segundo.

Desde el momento en que se descarta la posibilidad incongruente de forjar una lengua artificial, no es posible eliminar completamente, incluso multiplicando las precauciones, las resonancias y las referencias ideológicas que todo léxico sociológico despierta inevitablemente en el lector. De todas las formas posibles de leer este texto, la peor sería sin duda la lectura moralizante que, apoyándose en las connotaciones éticas relacionadas por el uso común con términos técnicos tales como «legitimidad» o «autoridad», transformara las constantes en justificaciones o en denuncias o que, tomando los efectos objetivos por productos de la acción intencional, consciente y voluntaria de individuos o grupos, viera mixtificación malévola o ingenuidad culpable donde solamente se dice «disimulación» o «desconocimiento». Otro tipo de malentendido es el que podría suscitar el uso de términos como «violencia» o «arbitrariedad» que, acaso en mayor grado que los otros conceptos utilizados en el texto, se prestan a lecturas múltiples porque ocupan una posición a la vez

ambigua y eminente en el campo de la ideología en razón a la multiplicidad de sus usos presentes y pasados o, mejor, de diversidad de posiciones ocupadas por los que han utilizado esos términos en el presente o en el pasado, en el campo intelectual o político. Deberíamos poder recurrir al término arbitrariedad para designar aquello, y solamente aquello, que corresponde a nuestra propia definición, sin que fuera obligado tratar todos los problemas directa o indirectamente evocados por este concepto y, todavía menos, entrar en los debates decadentes en que todos los filósofos pueden creerse sabios y todos los sabios filósofos, ni en las discusiones neosaussurianas o parachomskianas sobre la arbitrariedad y/o la necesidad del signo y/o del sistema de signos o sobre los límites naturales de las variaciones culturales, discusiones y debates cuyo éxito se debe esencialmente a que adaptan a la sensibilidad actual los más tristes tópicos de la tradición escolar, desde φυσει y νομο a naturaleza y cultura. Definir la arbitrariedad cultural por el hecho de que no pueda ser deducida de ningún principio equivale solamente a asegurarse, gracias a este *constructum* lógico desprovisto de referencias sociológicas y, a fortiori, psicológicas, el medio de situar la acción pedagógica en su verdad objetiva y, al mismo tiempo, de plantear la cuestión sociológica de las condiciones sociales capaces de excluir la cuestión lógica de la posibilidad de una acción que sólo puede alcanzar su efecto propio si se encuentra objetivamente ignorada su verdad objetiva de imposición de una arbitrariedad cultural, pudiendo a su vez especificarse esta cuestión en la de las condiciones institucionales y sociales que hacen que una institución pueda declarar expresamente su práctica pedagógica como tal sin traicionar la verdad objetiva de esta práctica. Dado que el término arbitrariedad corresponde, en otra de sus acepciones, a un puro poder de hecho, es decir, a otro *constructum,* asimismo desprovisto de referencias sociológicas, gracias al cual puede plantearse la cuestión de las condiciones sociales e institucionales capaces de ocultar este poder de hecho como tal y de presentarlo como autoridad legítima, dicho término es el adecuado para recordar continuamente la relación originaria que une la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad del contenido impuesto. Se comprende que el término de «violencia simbólica» que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violen-

ta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, el hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra o el psicoanalista) forma parte *de una teoría general* de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física.

Los que sólo verán en un proyecto como éste el efecto de un prejuicio político o de un irredentismo temperamental, no dejarán de sugerir que es preciso cerrarse a las evidencias del sentido común para intentar comprender las funciones sociales de la violencia pedagógica y para instaurar la violencia simbólica como una forma de la violencia social en el mismo momento en que la decadencia del modo de imposición más «autoritario» y la renuncia a las técnicas más brutales de coerción parecerían justificar más que nunca la fe optimista en la moralización de *la historia por las solas virtudes del progreso técnico y del desarrollo económico*. Esto sería ignorar la cuestión sociológica de las condiciones sociales que deben desarrollarse para que sea posible la explicitación científica de las funciones sociales de una institución: no es por azar que el momento en que se opera el tránsito de las técnicas brutales de imposición a las técnicas más sutiles sea sin duda el más favorable a la puesta al día de la verdad objetiva de esta imposición. *Las condiciones sociales que hacen que la transmisión* del poder y de los privilegios deba emprender, más que en ninguna otra sociedad, el camino tortuoso de la consagración escolar, o que impiden que la violencia pedagógica se pueda manifestar en su realidad de violencia social, son asimismo las condiciones que hacen posible la explicitación de la verdad de la acción pedagógica, cualesquiera que sean las modalidades, más o menos brutales, por las que se ejerce. Si *«sólo hay ciencia en lo oculto»*, se comprende que la sociología se haya desarrollado en estrecha relación con las fuerzas históricas que, en cada epoca, obligan a la verdad de las relaciones de fuerza a manifestarse, aunque sea a costa de forzarlas a ocultarse cada vez más.

Libro 1

Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica

Para evitar un poco las *contorsiones* y el confusionismo se podría obligar a todo sermoneador a enunciar al principio de su discurso la proposición que quiere exponer.

J.-J. ROUSSEAU,
El gobierno de Polonia.

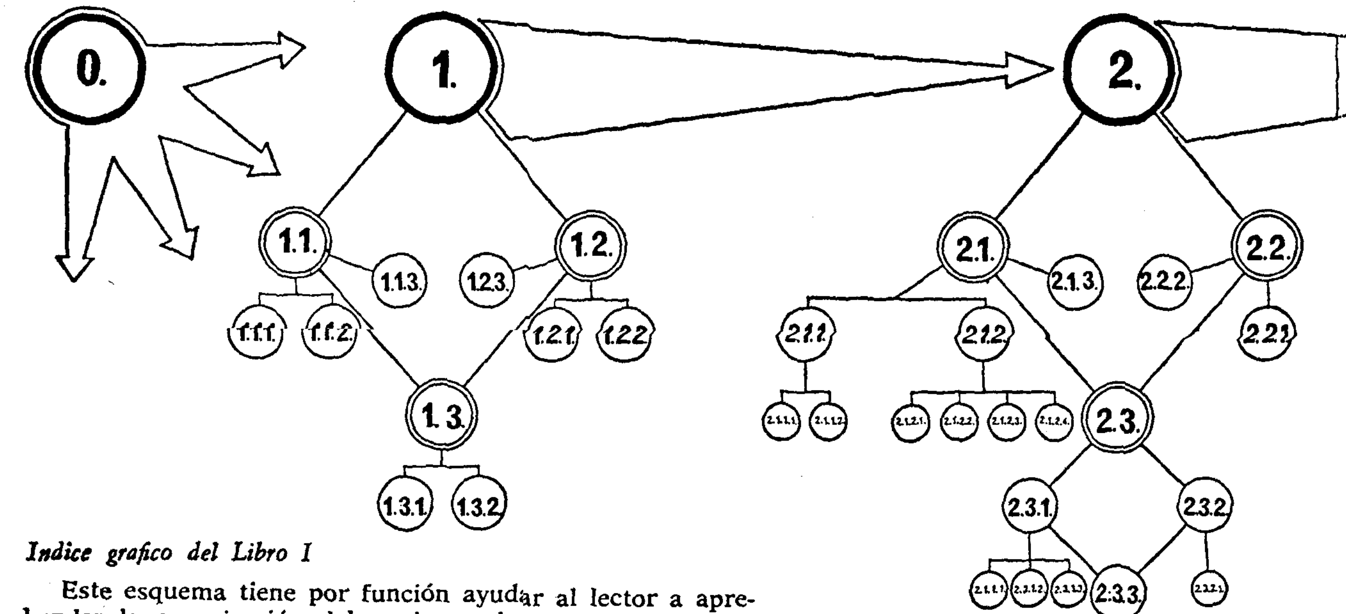
Cuando el legislador no puede emplear ni la fuerza ni el razonamiento, es necesario que recurra a una autoridad de otro orden, que pueda hacerse obedecer sin violencia y persuadir sin convencer. He aquí lo que obligó desde siempre a los padres de las naciones a recurrir a la intervención del Cielo.

J.-J. ROUSSEAU,
El contrato social.

Abreviaturas utilizadas en el Libro I

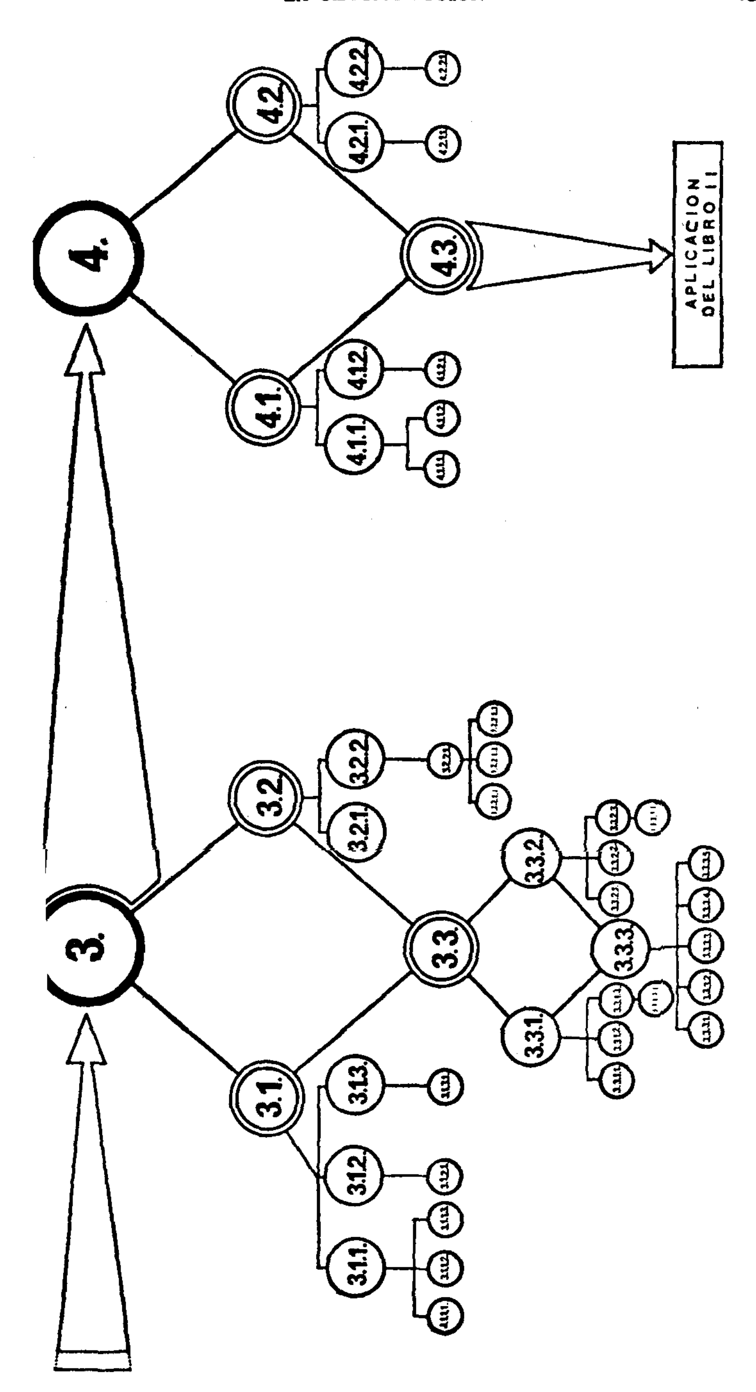
AP: acción pedagógica.
AuP: autoridad pedagógica.
TP: trabajo pedagógico.
AuE: autoridad escolar.
SE: sistema de enseñanza.
TE: trabajo escolar.

Estas convenciones gráficas sirven para recordar a los lectores que los conceptos por ellas designados constituyen por sí mismos una taquigrafía de sistemas de relaciones lógicas que no es posible enunciar completamente en todas las proposiciones, aunque han sido necesarios para la construcción de esas proposiciones y son la condición de una adecuada lectura. Si este procedimiento no se ha extendido a todos los conceptos «sistémicos» que se utilizan (arbitrariedad cultural, violencia simbólica, relación de comunicación pedagógica, modo de imposición, modo de inculcación, legitimidad, ethos, capital cultural, habitus, reproducción social, reproducción cultural), ha sido para evitar que la lectura se convirtiera en algo inútilmente difícil.



Indice grafico del Libro I

Este esquema tiene por función ayudar al lector a aprehender la organización del conjunto de proposiciones presentado en el libro I mediante la representación de las relaciones lógicas más importantes y las correspondencias entre las proposiciones del mismo grado.


4.
4.1.
4.2.
4.3.
4.1.1.
4.1.2.
4.2.1.
4.2.2.
APLICACION
DEL LIBRO II
3.
3.1.
3.2.
3.3.
3.1.1.
3.1.2.
3.1.3.
3.2.1.
3.2.2.
3.3.1.
3.3.2.
3.3.3.

0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Escolio 1. Rechazar este axioma que enuncia simultáneamente la autonomía y la dependencia relativas de las relaciones simbólicas respecto a las relaciones de fuerza equivaldría a negar la posibilidad de una ciencia sociológica: en efecto, considerando que todas las teorías implícita o explícitamente construidas sobre la base de axiomas diferentes conducirían o bien a situar la libertad creadora de los individuos o de los grupos al principio de la acción simbólica, considerada como autónoma respecto a sus condiciones objetivas de existencia, o bien a aniquilar la acción simbólica como tal, rechazando toda autonomía respecto a sus condiciones materiales de existencia, se puede considerar este axioma como un principio de la teoría del conocimiento sociológico.

Escolio 2. Basta con comparar las teorías clásicas del fundamento del poder, las de Marx, Durkheim y Weber, para ver que las condiciones que hacen posible la constitución de cada una de ellas excluyen la posibilidad de construcción del objeto que realizan las otras. Así, Marx se opone a Durkheim porque percibe el producto de una dominación de clase allí donde Durkheim (que nunca descubre tan claramente su filosofía social como en la sociología de la educación, lugar privilegiado para la ilusión del consensus) no ve más

que el efecto de un condicionamiento social indiviso. Bajo otro aspecto, Marx y Durkheim se oponen a Weber al contradecir, por su objetivismo metodológico, la tentación de ver en las relaciones de poder relaciones interindividuales de influencia o de dominio y de representar las diferentes formas de poder (político, económico, religioso, etc.) como otras tantas modalidades de la relación sociológicamente indiferenciada de poder *(Macht)* de un agente sobre otro. Finalmente, por el hecho de que la reacción contra los representantes artificialistas del orden social conduce a Durkheim a poner el acento en la exterioridad del condicionamiento, mientras que Marx, interesado en descubrir bajo las ideologías de la legitimidad las relaciones de violencia que las fundamentan, tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación, Weber se opone a Durkheim como a Marx en que es el único que se impone expresamente como objeto la contribución específica que las representaciones de legitimidad aportan al ejercicio y a la perpetuación del poder, incluso a pesar de que, encerrado en una concepción psicosociológica de estas representaciones, no puede interrogarse, como lo hace Marx, acerca de las funciones que tiene en las relaciones sociales el desconocimiento de la verdad objetiva de estas relaciones como relaciones de fuerza.

1. De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica

1. **Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.**

Escolio. Las proposiciones que siguen (hasta las proposiciones de tercer grado incluidas) se aplican a toda AP, sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada) o que, salvo especificación expresa, esta

AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. Por ello, hemos renunciado, en los tres primeros puntos, a multiplicar los ejemplos tomados del caso de una AP dominante de tipo escolar con el fin de evitar sugerir, ni siquiera implícitamente, una restricción de la validez de las proposiciones relativas a toda AP. Se ha reservado para su momento lógico (proposiciones de grado 4) la especificación de las formas y efectos de una AP que se ejerce en el ámbito de una institución escolar; sólo en la última proposición (4.3) se halla caracterizada expresamente la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a *reproducir la estructura* de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima.

1.1. La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las *relaciones de fuerza* entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la *imposición* y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación *(educación).*

Escolio. Así las relaciones de fuerza que constituyen las formaciones sociales de descendencia patrilinear y las formaciones sociales de descendencia matrilinear se manifiestan directamente en los tipos de AP correspondientes a cada uno de los dos sistemas de sucesión. En un sistema de descendencia matrilinear en que el padre no detenta autoridad jurídica sobre el hijo, mientras que el hijo no tiene ningún derecho sobre los bienes y los privilegios del padre, éste sólo puede apoyar su AP en sanciones afectivas o morales (aunque el grupo le aporte su sostén, en última instancia, en el caso en que se vean amenazadas sus prerrogativas) y no dispone de la asistencia jurídica que se le asegura, por ejemplo

cuando pretende afirmar su derecho a los servicios sexuales de su esposa. Por el contrario, en un sistema de descendencia patrilinear, en que el hijo, dotado de derechos explícitos y jurídicamente sancionados sobre los bienes y los privilegios del padre, mantiene con él una relación competitiva, e incluso conflictiva (como el sobrino con el tío materno en un sistema matrilinear), el padre «representa el poder de la sociedad como fuerza en el grupo doméstico» y puede, con esta prerrogativa, imponer sanciones jurídicas al servicio de la imposición de su AP (*cf.* Fortes, Goody). Si bien no se trata de ignorar la dimensión propiamente biológica de la relación de imposición pedagógica, es decir, la dependencia biológicamente condicionada que corresponde a la impotencia infantil, no se puede hacer abstracción de las determinaciones sociales que especifican en todos los casos la relación entre los adultos y los niños, incluso en aquellos en que los educadores son los padres biológicos (por ejemplo, las determinaciones correspondientes a la estructura de la familia o a la posición de la familia en la estructura social).

1.1.1. Como poder simbólico, que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación.

1.1.2. Como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación.

1.1.3. En una formación social determinada, la AP que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las AP, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente, aunque siempre de manera mediata, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes.

Escolio. La fuerza simbólica de una instancia pedagógica se define por su peso en la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas (las cuales expresan siempre esas relaciones de fuerza que se instauran entre las instancias que ejercen una acción de violencia simbólica; esta estructura expresa, a su vez, las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen la formación social considerada. Por la mediación de este efecto de dominación de la AP dominante, las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes (por ejemplo, inculcación por las AP dominadas de los saberes y actitudes cuyo valor ha sido definido por la AP dominante en el mercado económico o simbólico).

1.2. La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la *selección arbitraria* que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.

1.2.1. La selección de significados que *define objetivamente* la cultura de un grupo o de una clase como *sistema* simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana».

1.2.2. La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las *relaciones* significantes que la constituyen.

Escolio. Arbitrarias cuando, por el método comparativo, se las refiere al conjunto de culturas presentes o pasadas o, por una narración imaginaria, al universo de las culturas posibles, las «opciones» constitutivas de una cultura («opciones» que no hace nadie) revelan su necesidad en el momento en que se las refiere a las condiciones sociales de su aparición y de su perpetuación. Los malentendidos sobre la noción de arbitrariedad (y en particular la confusión de la arbitrariedad y la gratuidad) se deben, en el mejor de los casos, a que un punto de vista puramente sincrónico de los hechos culturales (similar al que pesa frecuentemente sobre los etnólogos) impide conocer todo lo que estos hechos deben a sus condiciones sociales de existencia, esto es, a las condiciones sociales de su producción y de su reproducción, con todas las reestructuraciones y las reinterpretaciones correlativas a su perpetuación en condiciones sociales transformadas (por ejemplo, todos los grados que se pueden distinguir entre la reproducción casi-perfecta de la cultura en una sociedad tradicional y la reproducción reinterpretadora de la cultura humanista de los colegios jesuitas, adaptada a las necesidades de una aristocracia de salón en y por la cultura escolar de los colegios burgueses del siglo XIX). Es así como el olvido de la génesis que se expresa en la ilusión ingenua del «siempre-así», y también los usos substancialistas de la noción de inconsciente cultural, pueden conducir a eternizar y, más tarde, a «naturalizar» relaciones significantes que son producto de la historia.

1.2.3. En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes.

1.3. El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.1) del poder de imposición de una AP **es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.2) de la cultura impuesta.**

Escolio. La teoría sociológica de la AP distingue entre l arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad impuesta únicamente para extraer todas las implicaciones sociológicas de la relación entre esas dos ficciones lógicas que son la verdad objetiva de la imposición como pura relación de fuerza y la verdad objetiva de los significados impuestos como cultura totalmente arbitraria. El *constructum* lógico de una relación de fuerza que se manifestaría en toda su desnudez no tiene más existencia sociológica que el *constructum* lógico de significados que sólo serían arbitrariedad cultural: considerar esta doble construcción teórica como una realidad empíricamente observable, es abocarse a creer ingenuamente o bien en el poder exclusivamente físico de la fuerza simple inversión de la creencia idealista en la fuerza totalmente autónoma del derecho , o bien en la arbitrariedad radical de todos los significados simple inversión de la creencia idealista en el «poder intrínseco de la idea verdadera». No hay AP que no inculque significados no deducibles de un principio universal (razón lógica o naturaleza biológica); puesto que la autoridad es parte integrante de toda pedagogía, puede inculcar los significados más universales (ciencias o tecnología). Por otra parte, toda relación de fuerza, por mecánica y brutal que sea, ejerce además un efecto simbólico. Es decir, la AP, que está siempre objetivamente situada entre los dos polos inaccesibles de la fuerza pura y de la razón pura, debe recurrir tanto más a medios directos de coacción cuanto menos los significados que ella impone se imponen por su propia fuerza, o sea, por la fuerza de la naturaleza biológica o de la razón lógica.

1.3.1. La AP cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP se ejerce (por 1.1 y 1.2) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural).

1.3.2. En una formación social determinada, las diferentes AP, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP so-

metidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante.

Escolio. Al definir tradicionalmente el «sistema de educación» como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que, tal como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se fundan en el postulado tácito de que las diferentes AP que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la «sociedad». En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases.

2. De la autoridad pedagógica

2. En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo

pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.1), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.2), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AuP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla.

Escolio 1. La teoría de la AP produce el concepto de AuP en la operación misma por la que, al reducir la AP a su verdad objetiva de violencia, hace surgir la contradicción entre esta verdad objetiva y la práctica de los agentes, que manifiesta objetivamente el desconocimiento de esta verdad (cualesquiera que sean las experiencias o las ideologías que acompañan a estas prácticas). Así, queda planteada la cuestión de las condiciones sociales de la instauración de una relación de comunicación pedagógica que disimulan las relaciones de fuerza que las hacen posibles, añadiendo de esta forma la fuerza específica de su autoridad legítima a la fuerza que le confieren estas relaciones. La idea lógicamente contradictoria de una AP que se ejerciera sin AuP es sociológicamente imposible: una AP que pretendiera desvelar en su misma práctica su verdad objetiva de violencia y destruir de esta forma el fundamento de la AuP del agente sería autodestructiva. Encontraríamos entonces una nueva versión de la paradoja de Epiménides el Embustero: o bien ustedes creen que yo no miento cuando les digo que la educación es violencia y mi enseñanza es ilegítima y por tanto no pueden creerme; o bien ustedes creen que yo miento y mi enseñanza es legítima y por tanto no pueden creer tampoco en lo que yo digo cuando digo que es violencia. Para extraer todas las implicaciones de esta paradoja, basta imaginar todas las aporías a las que llegaría quien quisiera fundar una práctica pedagógica en la verdad teórica de toda práctica pedagógica: una cosa es enseñar el «relativismo cultural», o sea, el carácter arbitrario de toda cultura, a individuos que ya han sido educados de acuerdo con los principios de la

arbitrariedad cultural de un grupo o clase; otra cosa sería pretender dar una educación relativista, o sea, producir realmente un hombre cultivado que fuera el indígena de todas las culturas. Los problemas que plantean las situaciones de bilingüismo o de biculturalismo precoces sólo dan una pálida idea de la contradicción irresoluble con la que se enfrentaría una AP que pretendiera tomar por principio práctico del aprendizaje la afirmación teórica de la arbitrariedad de los códigos lingüísticos o culturales. He aquí la prueba, por reducción al absurdo, de que la condición de ejercicio de toda AP es, objetivamente, el desconocimiento social de la verdad objetiva de la AP.

Escolio 2. La AP engendra necesariamente, en y por su ejercicio, experiencias que pueden quedar no formuladas y expresarse solamente en las prácticas o que pueden explicitarse en ideologías, contribuyendo unas y otras a enmascarar su verdad objetiva: las ideologías de la AP como acción no violenta se trate de los mitos socráticos o neosocráticos de una enseñanza no dirigida, de los mitos rousseaunianos de una educación natural o de los mitos pseudofreudianos de una educación no represiva muestran en su forma más clara la función genérica de las ideologías pedagógicas, al eludir, por la decidida negación de uno de sus términos, la contradicción entre la verdad objetiva de la AP y la representación necesaria (inevitable) de esta acción arbitraria como necesaria («natural»).

2.1. En tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la AuP, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

Escolio 1. Hablar de reconocimiento de la legitimidad de la AP, no significa entrar en la problemática de la génesis psicológica de las representaciones de legitimidad, a la que podrían inclinar los análisis weberianos, y menos aún lanzarse a un intento de fundar la soberanía en algún principio, ya sea físico, biológico o espiritual; en una palabra, a una

tentativa de legitimar la legitimidad: significa únicamente extraer las *implicaciones* del hecho de que la AP implica la AuP, o *sea que «tiene curso* legal», del mismo modo que lo tiene una moneda, y, de forma más general, un sistema simbólico —lengua, *estilo artístico o incluso una moda de vestir. En este sentido, el reconocimiento* de la AuP *nunca* se puede reducir completamente a un acto psicológico y menos aún a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca es tan completa como cuando es total*mente inconsciente*. Describir el reconocimiento de la AuP como libre decisión de dejarse cultivar o, por el contrario, como abuso de poder ejercido sobre lo natural, o sea, convertir *el reconocimiento de una legitimidad en un acto de reconocimiento* libre o coaccionado, sería tan ingenuo como seguir las teorías del contrato social o las metafísicas de la cultura concebida *como sistema lógico de opciones, cuando* ésta sitúa en un lugar originario, y por tanto mítico, la selección arbitraria de las relaciones significantes que constituye una cultura. Así, pues, decir que unos agentes reconocen la *legitimidad de* una instancia pedagógica significa decir únicamente que el impedir que estos agentes comprendan el fundamento de la relación de fuerzas en que están objetivamente situados forma parte de la definición completa de estas relaciones de fuerzas; ello no impide, sin embargo, que se obtengan de ellos prácticas que, incluso cuando entran en contradicción con las racionalizaciones del discurso o con la certidumbre de la experiencia, tienen objetivamente en cuenta la necesidad de las relaciones de fuerza (*cf.* el delincuente que reconoce objetivamente fuerza legal a la ley que él infringe por el mero hecho de que, al esconderse para transgredirla, ajusta su conducta a las sanciones que esta ley puede imponerle).

Escolio 2. El peso de las representaciones de legitimidad, y en particular de la legitimidad de la AP dominante, en el sistema de instrumentos *(simbólicos o no) que* aseguran y perpetúan la dominación de un grupo o de una clase sobre otras es históricamente variable: la fuerza relativa de consolidación que aseguran, a la relación de fuerza entre los grupos o las clases, las relaciones simbólicas que expresan esas relaciones de fuerza es tanto más grande, o sea, el peso de las representaciones de legitimidad en la determinación completa de las relaciones de fuerza entre las clases es tanto más grande en cuanto que: 1) el estado de las relaciones de

fuerza *permite en menor grado a las clases dominantes el* invocar el hecho bruto y brutal de la dominación como principio de legitimación de su dominación, y 2) más completamente unificado se halla el mercado en que se constituye el valor *simbólico y económico de los productos de las diferentes* AP (*por ejemplo, las diferencias que existen, en estos dos* aspectos, entre la dominación de una sociedad sobre otra y la dominación de una clase sobre otra en el seno de la misma formación social, o también, en este último caso, entre el feudalismo y la democracia burguesa con el crecimiento continuo del peso de la Escuela en el sistema de mecanismos que aseguran la reproducción social). El reconocimiento de la legitimidad de una dominación constituye siempre una fuerza (históricamente variable) que viene a reforzar la relación de fuerza establecida porque, impidiendo la aprehensión de las relaciones de fuerza como tales, *tiende a impedir* que los grupos o clases dominantes adquieran toda la fuerza que podría darle la toma de conciencia de su fuerza.

2.1.1. Las relaciones de fuerza están en el origen, no solamente de la AP, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio.

Escolio 1. De esta forma, como instrumento principal de la transubstanciación de las relaciones de fuerza en autoridad legítima, la AP proporciona un objeto privilegiado al análisis del fundamento social de las paradojas de la dominación y de la legitimidad (por ejemplo, el papel que desempeña en la tradición indoeuropea, el hecho bruto de la potencia fecundante, guerrera o mágica, como prueba de la autoridad legítima, hecho del que dan *testimonio tanto* la estructura de los mitos de origen como las ambivalencias del lenguaje de la soberanía).

Escolio 2. Permítasenos dejar a otros la tarea de preguntarse, en términos indudablemente menos ágiles, si las relaciones entre las relaciones de fuerza y las relaciones de significados son, en última instancia, relaciones de significado o relaciones de fuerza.

2.1.1.1. Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una AP, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea, de legitimación) de esta violencia.

Escolio 1. El vínculo entre los dos sentidos de la arbitrariedad inherente a la AP (en el sentido de la prop. 1.1 y 1.2) se ve, entre otras cosas, en el hecho de que la arbitrariedad de un modo determinado de imposición de la arbitrariedad cultural tiene tantas más posibilidades de mostrarse como tal, al menos parcialmente, cuanto más: 1) se ejerza la AP sobre un grupo o una clase cuya arbitrariedad cultural esté más alejada de la arbitrariedad cultural que inculca esta AP, y 2) la definición social del modo legítimo de imposición excluya más completamente el recurso a las formas más directas de coerción, puesto que la experiencia que una categoría de agentes tiene de la arbitrariedad de la AP, está en función no sólo de su caracterización en este doble aspecto sino también de la convergencia de estas caracterizaciones (por ejemplo, la actitud de los eruditos confucionistas frente a una dominación cultural fundada en la fuerza militar de los colonizadores) o de su divergencia (por ejemplo, hoy, en Francia, la indiferencia que los niños de las clases populares manifiestan respecto a los castigos, a la vez porque su distancia respecto a la cultura inculcada tiende a hacerles considerar como inevitable la arbitrariedad de la inculcación y, en otro aspecto, porque la arbitrariedad cultural de su clase deja menos espacio a la indignación moral contra las formas de represión que anticipan las sanciones más probables para su clase). Cualquier arbitrariedad cultural implica, en efecto, una definición social del modo legítimo de imposición de la arbitrariedad cultural y, en particular, del grado en que el poder arbitrario que hace posible la AP puede mostrarse como tal sin anular el efecto propio de la AP. Así, mientras que en ciertas sociedades el recurso a las técnicas de coerción (azotes o incluso copiar «mil veces») basta para descalificar al agente pedagógico, las sanciones corporales (látigos de los colegios ingleses, puntero del maestro de escuela o *falaqa* de los maestros coráni-

cos) aparecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral en una cultura tradicional en la que no corren el riesgo de traicionar la verdad objetiva de una AP porque son precisamente su modo legítimo de imposición.

Escolio 2. La toma de conciencia de la arbitrariedad de un modo particular de imposición o de una arbitrariedad cultural determinada no implica la aprehensión de la doble arbitrariedad de la AP: por el contrario, las contestaciones más radicales de un poder pedagógico se inspiran siempre en la utopía autodestructiva de una pedagogía sin arbitrariedad o de la utopía espontaneísta que atribuye al individuo el poder de encontrar en sí mismo el principio de su propio desarrollo», utopías todas que constituyen un instrumento de lucha ideológica para los grupos que, a través de la denuncia de una legitimidad pedagógica, pretenden asegurarse el monopolio del modo de imposición legítima (por ejemplo, en el siglo XVIII, el papel del discurso sobre la «tolerancia» en la crítica a través de la que las nuevas capas intelectuales se esfuerzan por destruir la legitimidad del poder de imposición simbólico de la Iglesia). La idea de una AP «culturalmente libre», que escapara a la arbitrariedad tanto en lo que impusiera como en la manera de imponerlo, supone desconocer la verdad objetiva de la AP, en la que se expresa una vez más la verdad objetiva de una violencia cuyo carácter específico reside en que logra ocultarse como tal. Sería inútil, por lo tanto, oponer a la definición de la AP la experiencia que los educadores y los educados pueden tener de la AP y en particular de los mejores modos de imposición (en un momento dado) para ocultar la arbitrariedad de la AP (pedagogía no directiva): esto sería olvidar «que no hay educación liberal» (Durkheim) y que no se puede considerar como abolición de la doble arbitrariedad de la AP la forma que ésta adopta, por ejemplo, con el recurso a los métodos «liberales», para inculcar disposiciones «liberales». Las «maneras suaves» pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de las relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad. Si hoy se puede llegar a pensar en la posibilidad de una AP sin obligación ni sanción es a causa de un etnocentrismo que lleva a no percibir como tales las sanciones del modo de imposición de la AP característico de nuestras sociedades: colmar a los alumnos de afecto, como hacen

las institutrices americanas, empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario (en el sentido de la prop. 1.1) que los castigos corporales o la reprimenda pública. El hecho de que resulte más difícil percibir la verdad objetiva de este tipo de AP se debe, por una parte, a que las técnicas empleadas disimulan el significado social de la relación pedagógica bajo la apariencia de una relación puramente psicológica y, por otra, a que su pertenencia al sistema de técnicas de autoridad que definen el modo de imposición dominante contribuye a impedir a los agentes formados según este modo de imposición que aprehendan su carácter arbitrario: la simultaneidad de las transformaciones de las relaciones autoritarias que corresponden a una transformación de las relaciones de fuerza capaz de elevar el nivel de tolerancia respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad y que, en universos sociales tan diferentes como la iglesia, la escuela, la familia, el hospital psiquiátrico, o incluso la empresa o el ejército, tienden siempre a sustituir las «formas duras» por las «maneras suaves» (métodos no directivos, diálogo, participación, «human relations», etc.) muestra, en efecto, la relación de interdependencia que constituye como sistema a las técnicas de imposición de la violencia simbólica características tanto del modo de imposición tradicional, así como las del que tiende a sustituirle en la misma función.

*2.1.1.2. En una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases.

Escolio 1. Esta competencia es sociológicamente necesaria por el hecho de que la legitimidad es indivisible: no hay instancia para legitimar las instancias de legitimidad, porque las reivindicaciones de legitimidad hallan su fuerza

relativa, en último término, en la fuerza de los grupos o clases de las que expresan, directa o mediatamente, los intereses materiales y simbólicos.

Escolio 2. Las relaciones de competencia entre las instancias obedecen a la lógica específica del campo de legitimidad considerado (por ejemplo, político, religioso o cultural) sin que la autonomía relativa del campo excluya nunca, totalmente, la dependencia respecto a las relaciones de fuerza. La forma específica que adoptan los conflictos entre instancias que aspiran a la legitimidad en un campo dado es siempre la expresión simbólica, más o menos transfigurada, de las relaciones de fuerza que se establecen en este campo entre esas instancias, y que nunca son independientes de las relaciones de fuerza exteriores al campo (por ejemplo, la dialéctica de la excomunión, de la herejía y de la contestación de la ortodoxia en la historia literaria, religiosa o política).

2.1.2. En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP supone para instaurarse la existencia de la AuP, esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación.

Escolio 1. Contrariamente al sentido común y a numerosas teorías eruditas que hacen del entender la condición del escuchar (en el sentido de prestar atención y dar crédito), en las situaciones reales de aprendizaje (incluido el de la lengua), el reconocimiento de la legitimidad de la emisión, o sea, de la AuP del emisor, condiciona la recepción de la información y, más aún, la realización de la acción transformadora capaz de transformar esta información en formación.

Escolio 2. La AuP imprime un sello tan intenso en todos los aspectos de la relación de comunicación pedagógica que esta relación es frecuentemente vivida o concebida como el modelo de la relación primordial de comunicación pedagógica, o sea, la relación entre padres e hijos o, de modo más general, entre generaciones. La tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una AuP la relación arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por

joven que sea, tiende a ser tratado como un padre; por ejemplo, *Manu*: «El brahmán que da nacimiento espiritual y enseña cuál es el deber de los hombres, incluso siendo un niño, es, *por ley, el padre de un adulto*»; y Freud: «Ahora comprendemos nuestras relaciones con nuestros profesores. Estos hombres, que no eran padres por sí mismos, fueron para nosotros sustitutos paternales. Por eso nos parecían tan maduros, tan inaccesiblemente adultos, incluso cuando aún eran muy jóvenes. Les transferimos el respeto y las esperanzas que nos inspiraba el padre omnisciente de nuestra infancia, y nos pusimos a tratarles tal como tratábamos en casa a nuestro padre.»

2.1.2.1. En tanto que toda AP en vigor dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica debe sus características propias al hecho de que se encuentra totalmente eximida de producir las condiciones de su instauración y de su perpetuación.

Escolio. Contrariamente a lo que proclama una ideología muy extendida entre los profesores que, llevados a transmutar la relación de comunicación pedagógica en un encuentro electivo entre el «maestro» y el «discípulo», o sea, a desconocer en su práctica profesional o a negar en su discurso las condiciones objetivas de esta práctica, tienden a comportarse objetivamente, como dice Weber, como «pequeños profetas pagados por el Estado», la relación de comunicación pedagógica se distingue de las diferentes formas de la relación de comunicación que instauran los agentes o las instancias que pretenden ejercer un poder de violencia simbólica *por la ausencia de toda autoridad previa y permanente y por la necesidad de conseguir y reconquistar constantemente el reconocimiento social que la AuP confiere automáticamente y de una vez para siempre.* Por esto se explica que las instancias (agentes o instituciones) que pretenden, sin disponer previamente de una AuP, ejercer el poder de violencia simbólica (propagandistas, publicitarios, vulgarizadores científicos, curanderos, etc.) tiendan a buscar un refrendo social usurpando las apariencias, directas o inversas, de la práctica legítima, de la misma forma que la acción del hechicero mantiene con la AP del cura una relación ho

móloga (por ejemplo, la autoridad «científica» o «pedagógica» que invocan la publicidad o, incluso, la vulgarización científica).

2.1.2.2. Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas.

Escolio 1. Como se ve, el concepto de AuP está desprovisto de todo contenido normativo. Decir que la relación de comunicación pedagógica supone la AuP de la instancia pedagógica (agente o institución) no es prejuzgar en absoluto el valor intrínsecamente ligado a esta instancia, puesto que la AuP tiene por efecto, precisamente, el asegurar el valor social de la AP independientemente del valor «intrínseco» de la instancia que la ejerce y de cualquiera que sea, por ejemplo, el grado de calificación técnica o carismática del emisor. El concepto de AuP permite evitar la ilusión pre-sociológica que consiste en acreditar la persona del emisor por la competencia técnica o la autoridad personal que, de hecho, se le confiere automáticamente a todo emisor pedagógico por la posición, garantizada tradicional o institucionalmente, que ocupa en una relación de comunicación pedagógica. La disociación personalista entre la persona y la posición conduce a presentar como la esencia de la persona que ocupa la posición (o como el modelo de toda persona digna de ocuparla) lo que parecería ser en virtud de su posición, sin ver que la autoridad que le confiere su posición excluye que pueda parecer ser distinta a lo que parece ser en virtud de su posición.

Escolio 2. Puesto que una emisión que se realiza en una relación de comunicación pedagógica transmite siempre, como mínimo, la afirmación del valor de la AP, la AuP que garantiza la comunicación tiende siempre a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación. La prueba de que la relación de comunicación pedagógica es irreductible a una relación de comunicación definida formal

mente, y que el contenido informativo del mensaje no agota todo el contenido de la comunicación, se halla en el hecho de que la relación de comunicación pedagógica puede mantenerse como tal incluso en el caso de que la información transmitida tienda a anularse, como se ve en el caso límite de las enseñanzas de iniciación o, sin ir tan lejos, en ciertas enseñanzas literarias.

2.1.2.3. Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje.

2.1.2.4. En una formación social determinada, la fuerza propiamente simbólica de las sanciones físicas o simbólicas, positivas o negativas, jurídicamente garantizadas o no, que aseguran, refuerzan y consagran de forma duradera el efecto de una AP es mayor en la medida en que se aplican a grupos o clases mejor dispuestos a reconocer la AuP que se les impone.

2.1.3. En una formación social determinada, la AP legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de AP dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante (prop. 1.1.3 y 2.1).

Escolio. El monopolio de la legitimidad cultural dominante es siempre lo que está en juego en la competencia entre instancias o agentes: de ahí que la imposición de una ortodoxia cultural corresponda a una forma particular de la estructura del campo de competencia cuya particularidad sólo se percibe en su totalidad si se la relaciona con otras formas posibles el eclecticismo o el sincretismo, por ejemplo como solución escolar de los problemas planteados por la competencia respecto a la legitimidad en el campo intelectual o artístico y la competencia entre los valores y las ideologías de las diferentes fracciones de las clases dominantes.

2.2. La AP; en tanto que est áinvestida d euna AuP, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima.

2.2.1. Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite.

Escolio 1. Así queda fundamentada la posibilidad sociológica de la AP, que el interrogante sobre el principio absoluto de la AP interrogante tan ficticio en su género como el que conduce a las aporías del contrato social o de la «situación prelingüística» induciría a considerar como lógicamente imposible, según vemos en la paradoja del «Eutidemo», que se basa en el postulado oculto de una AP sin AuP: lo que ya sabes, no tienes necesidad de aprenderlo; lo que no sabes, no puedes aprenderlo porque no sabes qué es lo que hay que aprender.

Escolio 2. Reducir la relación de comunicación pedagógica a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia propiamente simbólica y propiamente pedagógica, que consisten precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación; al mismo tiempo, operar tal reducción obliga a suponer en los receptores la existencia de una «necesidad de información» que, además, estaría informada de qué informaciones son dignas de satisfacerla y que preexistiría a sus condiciones sociales y pedagógicas de producción.

2.2.2. En una formación social determinada, la cultura legítima, o sea, la cultura dotada de la legitimidad

dominante, no es más que la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que se desconoce su verdad objetiva de arbitrariedad cultural y de arbitrariedad cultural dominante (prop. 1.2.3 y 2.2).

Escolio. El desconocimiento del hecho de que las arbitrariedades culturales que reproducen las diferentes AP nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de arbitrariedades culturales, más o menos integrado según las formaciones sociales, pero siempre sometido a la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, se halla en el origen de las contradicciones, tanto de la ideología en materia de cultura de clases o de naciones dominadas como del discurso pseudocientífico sobre la «alienación» y la «desalienación» cultural. El desconocimiento de lo que la cultura legítima y la cultura dominada deben a la estructura de sus relaciones simbólicas, o sea, a la estructura de las relaciones de dominación entre las clases, inspira tanto la intención «populi-culturalista» de «liberar» a las clases dominadas, dándoles los medios de apropiarse de la cultura legítima, con todo lo que ésta debe a sus funciones de distinción y de legitimación (por ejemplo, el programa de las universidades populares o la defensa jacobina de la enseñanza del latín), como también el proyecto populista de decretar la legitimidad de la arbitrariedad cultural de las clases dominadas tal como está constituida en y por el hecho de su posición dominada, canonizándola como «cultura popular». Esta antinomia de la ideología dominada que se expresa directamente en la práctica o en el discurso de las clases dominadas (en la forma, por ejemplo, de una alternancia entre el sentimiento de indignidad cultural y el desprecio agresivo a la cultura dominante) y que los portavoces, mandatarios o no de esas clases, reproducen o amplifican (complicándola con las contradicciones de su relación con las clases dominadas y sus contradicciones: por ejemplo, *proletkult*), puede sobrevivir a las condiciones sociales que la producen, como lo atestiguan la ideología e incluso la política cultural de las clases o naciones antiguamente dominadas, que oscilan entre la intención de recuperar la herencia cultural legada por las naciones o las clases dominantes y la intención de rehabilitar las supervivencias de la cultura dominada.

2.3. Toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP sólo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de *imposición definido por esta* arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica.

Escolio. Hablar de delegación de autoridad no es suponer que existe una convención explícita y, menos aún, un contrato codificado entre un grupo o una clase y una instancia pedagógica, aunque incluso en el caso de la AP familiar de una sociedad tradicional, la AuP de la instancia pedagógica pueda ser jurídicamente reconocida y sancionada (*cf.* escolio de la prop. 1.1.): en efecto, incluso en aquellos casos en que ciertos aspectos de la AuP de la instancia están explícitamente codificados (por ejemplo, la codificación del derecho de violencia constitutivo de la *patria potestas* o las limitaciones jurídicas de la AuP paternal en nuestras sociedades, o incluso la delimitación de los programas de enseñanza y las condiciones jurídicas de acceso al magisterio en una institución escolar), «no todo es contractual en el contrato» de delegación. Hablar de delegación de autoridad es denominar solamente las condiciones sociales del ejercicio de una AP, o sea, la proximidad cultural entre la arbitrariedad cultural impuesta por esta AP y la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que la sufren. En este sentido, toda acción de violencia simbólica que logra imponerse (o sea, imponer el desconocimiento de su verdad objetiva de violencia) supone objetivamente una delegación de autoridad: de esta forma —contrariamente a las representaciones populares o pseudocientíficas que prestan a la publicidad o a la propaganda y, más generalmente, a los mensajes propagados por los modernos medios de difusión, prensa, radio, televisión, el poder de manipular, o incluso de crear las opiniones— estas acciones simbólicas solamente pueden ejercerse en la medida y solamente en la medida en que encuentran y refuerzan predisposiciones (por ejemplo, las relaciones entre un periódico y sus lectores). No existe ninguna «fuerza intrínseca de la idea verdadera»; no tendría por qué haber en ese caso ninguna fuerza de la idea falsa, aunque se repitiera. Siempre son las relaciones de fuerza las que definen los límites en los que puede actuar la fuerza de persuasión de un poder simbólico (por ejemplo, los límites de efi-

cacia de toda prédica o propaganda revolucionaria que actúa sobre clases privilegiadas). De la misma forma, la acción profética —o sea, una acción que como la del profeta religioso, auctor que pretende encontrar en sí mismo el principio de su auctoritas, debe aparentemente constituir la AuP ex nihilo del emisor y conquistar progresivamente la adhesión del público—, sólo tiene éxito en la medida en que se apoya en una delegación de autoridad anterior (aunque sea virtual y tácita). Efectivamente, so pena de admitir el milagro de un principio absoluto (como llevaría a hacerlo la teoría weberiana del carisma), hay que decir que el profeta que triunfa es aquel que formula para el uso de los grupos o clases a que se dirige un mensaje que las condiciones objetivas que determinan los intereses, materiales y simbólicos, de esos grupos o clases les predisponen a escuchar y a entender. Dicho de otra forma, hay que invertir la relación aparente entre la profecía y su audiencia: el profeta religioso o político predica siempre a los conversos y sigue a sus discípulos, al menos mientras sus discípulos le siguen, porque solamente escuchan y entienden sus lecciones aquellos que, por todo lo que son, le han encomendado objetivamente que les explique la lección. Si bien no hay que negar el efecto propio de la quasi-sistematización profética, cuyas alusiones y elipsis se hacen del mejor modo posible para favorecer el entendimiento en el malentendido y en los sobreentendidos, tampoco hay por qué afirmar que el éxito del mensaje profético se deduce de las características intrínsecas del mensaje (por ejemplo, la difusión comparada del Cristianismo y del Islam). Una verbalización que consagra, o sea, sanciona y santifica, por el solo hecho de enunciarlas, las esperanzas que va a colmar, sólo puede añadir su propia fuerza, o sea, propiamente simbólica, a las relaciones de fuerza preexistentes porque saca su fuerza de la delegación tácita que le otorgan los grupos o las clases comprometidas en esas relaciones de fuerza.

2.3.1. Una instancia pedagógica sólo dispone de la AuP que le confiere su poder de legitimar la arbitrariedad cultural que inculca en los límites trazados por esta arbitrariedad cultural, o sea, en la medida en que, tanto en su modo de imposición (modo de imposición legítima) como en la delimitación de lo que impone, de quienes están en condiciones de imponerlo (educa-

dores legítimos) y de aquellos a quienes se impone (destinatarios legítimos), re-produce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido, tanto por su existencia misma como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirlo.

Escolio. Si bien es muy fácil percibir las limitaciones que implica la delegación cuando están explícitamente definidas, como ocurre en todos los casos en que la AP se ejerce por una institución escolar, se observan también en el caso de la AP ejercida por el grupo familiar (tanto en los grupos o clases dominantes como en los grupos o clases dominadas): la definición de los educadores legítimos, del ámbito legítimo de su AP y de su modo de imposición legítima reviste, por ejemplo, formas muy diferentes según la estructura del parentesco y el modo de sucesión como modo de transmisión de bienes económicos y del poder (por ejemplo, las diferentes formas de división del trabajo pedagógico entre los padres en las formaciones sociales de descendencia patri- o matrilineal o, incluso, en las diferentes clases de una misma formación social); no es por casualidad que la educación de los niños sea objeto de representaciones conflictivas e, incluso, ocasión de conflictos en todos los casos en que cohabitan familias o, en el interior de la misma familia, descendencias o generaciones pertenecientes a clases diferentes (por ejemplo, en el caso límite, los conflictos a propósito del derecho de los adultos de una familia a ejercer una AP y, sobre todo, una represión física en los niños de otra familia, conflicto sobre las fronteras legítimas de la AP familiar, que debe siempre su forma específica a la posición relativa en la estructura de las relaciones de clase de los grupos familiares a los que ésta implica.

2.3.1.1. La delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la AuP de una instancia pedagógica es siempre una delegación limitada; o sea, la delegación en una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural, según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tiene por contrapartida la imposibilidad de que esta instancia defina libremente el modo

de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone (principio de la limitación de la autonomía de las instancias pedagógicas).

2.3.1.2. En una formación social determinada, las sanciones, materiales o simbólicas, positivas o negativas, jurídicamente garantizadas o no, en las que se manifiesta la AuP y que aseguran, refuerzan y consagran de una forma duradera el efecto de una AP, tienen más posibilidades de ser reconocidas como legítimas, o sea, tienen una mayor fuerza simbólica (prop. 2.1.2.4), *cuanto más se aplican a los grupos o clases* para los cuales estas sanciones tienen más posibilidades de ser confirmadas por las sanciones del mercado en el que se constituye el valor económico y simbólico de los productos de las diferentes AP (principio de realidad o ley del mercado).

Escolio 1. Por el hecho de que el reconocimiento objetivamente otorgado a una instancia pedagógica por un grupo o una clase está siempre en función (cualesquiera que puedan ser las variaciones psicológicas o ideológicas de la experiencia correspondiente) del grado en que el valor mercantil y el valor simbólico de sus miembros dependen de su transformación y de su consagración por la AP de esta instancia, se comprende, por ejemplo, que la nobleza medieval otorgara poco interés a la educación escolástica o, por el contrario, que las clases dirigentes de las ciudades griegas recurrieran a los servicios de los sofistas o de los retóricos, o que, en nuestras sociedades, las clases medias y, más precisamente, las fracciones de las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela, se distingan de las clases populares por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o de los premios y, más precisamente, al efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos.

Escolio 2. Cuanto más unificado está el mercado en que se constituye el valor de los productos de las diferentes AP, más posibilidades tienen los grupos o las clases que han sufrido una AP inculcadora de una arbitrariedad cultural dominada de que se les recuerde el no-valor de su adquisición

cultural, tanto por las sanciones anónimas del mercado de trabajo como por las sanciones simbólicas del mercado cultural (por ejemplo, mercado matrimonial), *sin hablar de los* veredictos escolares, que están siempre cargados de implicaciones económicas y simbólicas, puesto que esas llamadas al orden tienden a producir en ellos, si no el reconocimiento explícito de la cultura dominante como cultura legítima, sí al menos la conciencia latente de la indignidad cultural de su adquisición. De este modo, unificando el mercado donde se forma el valor de los productos de las diferentes AP, la sociedad burguesa ha multiplicado (en relación, por ejemplo, a una sociedad de tipo feudal) las ocasiones para someter los productos de las AP dominadas a los criterios de evaluación de la cultura legítima, afirmando y confirmando de esta forma su dominación en el ámbito de lo simbólico: en una formación social como ésta, la relación entre las AP dominadas y la AP dominante puede, pues, comprenderse por analogía con la relación que se establece, en una economía dual, entre el modo de producción dominante y los modos de producción dominados (por ejemplo, agricultura y artesanía tradicionales) cuyos productos están sometidos a las leyes de un mercado dominado por los productos del modo de producción capitalista. A pesar de todo, la unificación del mercado simbólico, por desarrollada que esté, no excluye en absoluto que las AP dominadas logren imponer a aquellos que las sufren, al menos por un tiempo y en algunos aspectos de la práctica, el reconocimiento de su legitimidad: la AP familiar sólo puede ejercerse en los grupos o clases dominados en la medida en que es reconocida como legítima tanto por quienes la ejercen como por quienes la sufren, incluso si estos últimos están abocados a descubrir que la arbitrariedad cultural cuyo valor han tenido que reconocer para adquirirla, está desprovista de valor en un mercado económico o simbólico dominado por la arbitrariedad cultural de las clases dominantes (por ejemplo, los conflictos que provoca la aculturación en la cultura dominante, ya sea en el intelectual colonizado —el que los argelinos llaman *m'turni*— o en el intelectual procedente de las clases dominadas, condenado a revalorizar la autoridad paterna con sus renuncias, sus retrocesos o sus compromisos).

2.3.1.3. Una instancia pedagógica tiene menos necesidad de afirmar y justificar su propia legitimidad

cuanto más directamente reproduzca la arbitrariedad que inculca la arbitrariedad cultural del grupo o de la clase que le delega su AuP.

Escolio. Según esto, la AP ejercida en una sociedad tradicional constituye un caso-límite, porque, sustituyendo a una autoridad social poco diferenciada y, por tanto, indiscutible e indiscutida, no necesita ni una justificación ideológica de la AuP como tal ni una reflexión técnica sobre los *instrumentos* de la AP. Ocurre lo mismo cuando una instancia pedagógica tiene como función principal, si no única, la de *reproducir* el estilo de vida de una clase dominante o de una fracción de la clase dominante (por ejemplo, la formación de un joven noble mediante su colocación en una casa noble —*fosterage*— o, en menor grado, la formación de un *gentleman* en el Oxford tradicional).

2.3.2. En la medida en que el éxito de toda AP es función del grado en el que los receptores reconocen la AuP de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada AP en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta AP, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP (prop. 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2 y 2.3).

Escolio. Basta con situar en relación a estos tres principios de variación las diferentes formas históricas de la AP o las diferentes AP ejercidas simultáneamente en una formación social, para dar cuenta de las posibilidades que tienen estas AP y la cultura que imponen de ser recibidas y reconocidas por grupos o clases diferentemente situados en relación a las instancias pedagógicas y en relación a los grupos o clases dominantes. Es evidente que la caracterización de una AP en relación con estas tres dimensiones explica mejor las características de esta AP cuanto más integradas estén las diferentes AP de una misma formación social en un sistema

objetivamente jerarquizado, o sea, cuanto más unificado esté el mercado en el que se forma el valor económico y simbólico de los productos de las diferentes AP, de manera que el producto de una AP dominada tiene más posibilidades de ser sometido a los principios de evaluación que reproduce la AP dominante.

2.3.2.1. En una formación social determinada, el éxito diferencial de la AP dominante según los grupos o las clases está en función: 1) del ethos pedagógico propio de un grupo o una clase, o sea, del sistema de disposiciones que se refieren a esta AP y de la instancia que la ejerce como producto de la interiorización *(a)* del valor que la AP dominante confiere mediante sus sanciones a los productos de las diferentes AP familiares, y *(b)* del valor que, mediante sus sanciones objetivas, los diferentes mercados sociales confieren a los productos de la AP dominante según el grupo o la clase del que proceden, y 2) del «capital cultural», o sea, de los bienes culturales que transmiten las diferentes AP familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar en los diferentes grupos o clases (prop. 2.2.2, 2.3.1.2 y 2.3.2).

2.3.3. En tanto que su AuP procede de una delegación de autoridad, la AP tiende a reproducir en aquellos que la sufren la relación que los miembros de un grupo o de una clase mantienen con su cultura, o sea, el desconocimiento de la verdad objetiva de esta cultura como arbitrariedad cultural (*etnocentrismo*).

2.3.3.1. En una formación social determinada, el sistema de las AP, en la medida en que está *sometido* al efecto de dominación de la AP dominante, tiende a reproducir, tanto en las clases *dominantes* como en las clases dominadas, el desconocimiento de la verdad objetiva de la *cultura legítima* como arbitrariedad cultural dominante cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza (prop. 1.3.1).

3. Del trabajo pedagógico

3. Como *imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (prop. 2.3 y 2.3.1), la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

Escolio 1. Como acción que debe ser duradera para producir un habitus duradero, o sea, como acción de imposición y de inculcación de una arbitrariedad que sólo puede realizarse completamente por el TP, la AP se diferencia de las acciones de violencia simbólica discontinuas y extraordinarias como las del profeta, el «creador» intelectual o el hechicero. Tales acciones de imposición simbólica sólo pueden provocar la transformación profunda y duradera de aquellos a quienes alcanzan, en la medida en que se prolongan en una acción de inculcación continua, o sea, en un TP (por ejemplo, predicación y catequesis sacerdotales o comentario profesoral de los «clásicos»). Dadas las condiciones que deben cumplirse para que se realice un TP («también el educador —dice Marx— necesita ser educado»), toda instancia pedagógica se caracteriza por una duración estructural más larga, manteniéndose iguales los demás factores, que otras instancias que ejercen un poder de violencia simbólica, porque tiende a reproducir, tanto como se lo permite su autonomía relativa, las condiciones en las que se han producido los reproductores, o sea, las condiciones de su reproducción: por ejemplo, el «tempo» extremadamente lento de la transformación de la AP, ya se trate del tradicionalismo de la AP ejercida por la familia —que, encargada de la primera educación, tiende a realizar más completamente las tendencias

de toda AP y puede de esta forma, incluso en las sociedades modernas, desempeñar el papel de conservadora de las tradiciones heredadas— o de la inercia de las instituciones de enseñanza —a las que su propia función lleva siempre a autorreproducirse de la forma más exacta posible, a la manera de las sociedades tradicionales.

Escolio 2. Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el hábitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga.

3.1. Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la AuP necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.1.1. La productividad específica del TP se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, o sea, su efecto de reproducción.

3.1.1.1. La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es «duradero», o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada.

Escolio. Se puede oponer el efecto propio de la AP al efecto de' poder político por alcance temporal de éstos, alcance en el que se expresa la duración estructural de los poderes de imposición correspondientes: el TP es capaz de perpetuar de forma más duradera que una coacción política la arbitrariedad que inculca (excepto en el caso en que el poder político recurre asimismo a un TP, o sea, a una didáctica específica). En la medida en que el poder religioso se encarna en una Iglesia que ejerce un TP, directa o mediatamente, o sea, por intermedio de las familias (por ejemplo, educación cristiana), orienta por más tiempo las prácticas. En otras palabras, el poder de violencia simbólica de la AP que recurre al TP pertenece al tiempo prolongado, al contrario de lo que ocurre con la autoridad de un poder político, siempre enfrentado al problema de su perpetuación (sucesión).

3.1.1.2. La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es «transferible», o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos.

Escolio. Así, el alcance de un poder religioso se mide por el grado en que el habitus producido por el TP de las instancias pedagógicas correspondientes engendra prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en dominios tanto más alejados de los que reglamenta expresamente la doctrina, como la conducta económica o las decisiones políticas. Del mismo modo, «la fuerza formadora de hábitos» (Panofsky) de la educación escolástica se reconoce por los efectos que produce en la estructura de la catedral gótica o en la disposición gráfica de los manuscritos.

3.1.1.3. La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que

produce es «exhaustivo», o sea, reproduce más completamente en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase.

Escolio. Aunque no sea lógicamente necesario que las tres medidas del efecto de reproducción sean congruentes, la teoría del habitus, como principio unificador y generador de prácticas, permite comprender que la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad de un hábito están estrechamente ligadas en la práctica.

3.1.2. La delegación que fundamenta una AP implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición del modo de inculcación (modo de inculcación legítimo) y de la duración de la inculcación (tiempo de formación legítimo) que definen el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma completa del habitus, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima) en el que un grupo o una clase reconoce al hombre plenamente realizado.

3.1.2.1. En una formación social determinada, la delegación que fundamenta la AP dominante implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición dominante del modo de inculcación y de la duración de la inculcación que definen el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma plena del habitus, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultura legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer al «hombre cultivado» y por el que se miden objetivamente los productos de las AP dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas.

3.1.3. Como trabajo prolongado de inculcación que produce un habitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento,

de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce.

Escolio. Solamente a condición de ver que la integración de un grupo descansa en la identidad (total o parcial) de los habitus inculcados por el TP, o sea, a condición de encontrar el principio de la homología de las prácticas en la identidad total o parcial de las gramáticas generadoras de prácticas, pueden evitarse las ingenuidades de las filosofías sociales del consensus que, al reducir la integración de un grupo a la posesión de un repertorio común de representaciones, se incapacitan, por ejemplo, para aprehender la unidad y la función integradora de prácticas o de opiniones fenomenológicamente diferentes, o incluso contradictorias, pero producidas por el mismo habitus generador (por ejemplo, el estilo de las producciones artísticas de una época o de una clase determinadas). Es más, un mismo habitus puede engendrar una práctica, del mismo modo que su inversa al tener por principio la lógica de la disimilación (por ejemplo, en el caso de los aprendices de intelectuales inclinados a jugar de manera particularmente directa al juego de la demarcación, el mismo habitus de clase privilegiada puede engendrar opiniones políticas o estéticas radicalmente opuestas, cuya unidad profunda se percibe solamente en la modalidad de las profesiones de fe o de las prácticas).

3.1.3.1. Como trabajo prolongado de inculcación que produce la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural bajo la forma de un hábito duradero y transferible, y por lo tanto capaz de engendrar prácticas conformes a estos principios fuera y más allá de toda reglamentación expresa y de toda referencia explícita a la regla, el TP permite al grupo o a la clase que delega a la AP su autoridad, producir y reproducir su integración intelectual y moral sin recurrir a la represión externa y, en particular, a la coerción física.

Escolio. El TP es un sustituto de la coacción física: la represión física (por ejemplo, el internamiento en una cár

cel o en un asilo) es, en efecto, una comprobación del fracaso de la interiorización de una arbitrariedad cultural; y un sustituto rentable: aunque (y quizá porque) más enmascarado, el TP es al menos tan eficaz a largo plazo como la coacción física, la cual sólo puede producir efecto después de que haya cesado su ejercicio directo en la medida en que tiende siempre a ejercer además un efecto simbólico (a propósito, esto significa, por ejemplo, que el rey no está nunca desnudo y que sólo una concepción inocentemente idealista de la fuerza intrínseca de la justicia, concepción fundada en la disociación implícita de la fuerza y de las representaciones de legitimidad que necesariamente engendra, podría inducirnos a creer, con Russell y otros después de él, en la existencia de una «fuerza desnuda» —*naked power*—). Así, el TP, en la medida en que asegura la perpetuación de los efectos de la violencia simbólica, tiende a producir una disposición permanente a suministrar en toda situación (por ejemplo, en materia de fecundidad, de opciones económicas o de compromisos políticos) la respuesta adecuada (o sea, la respuesta prevista por la arbitrariedad cultural y solamente por ésta) a los estímulos simbólicos que emanan de las instancias investidas de la AuP que ha hecho posible el TP productor del habitus (por ejemplo, los efectos de la predicación sacerdotal o de las bulas papales como reactivaciones simbólicas de la educación cristiana).

3.2. En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada.

Escolio. Ver un círculo vicioso en la presencia de la AuP al principio y al final de la AP sería ignorar que, en cuanto al ámbito de la génesis (biografía y sucesión de generaciones), la AuP de que dispone toda AP en ejercicio solamente rompe el círculo pedagógico al que se vería condenada una AP sin AuP para cerrar cada vez más el que experimenta

el TP así hecho posible en el círculo del etnocentrismo (de grupo o de clase). Se encontraría una representación paradigmática de esta paradoja en el círculo del bautismo y de la confirmación: se considera que la profesión de fe realizada en edad de uso de razón da validez retrospectivamente al compromiso tomado en el bautismo, el cual implicaba una educación que conducía necesariamente a esta profesión de fe. De esta forma, a medida que se realiza, el TP produce cada vez más las condiciones objetivas del desconocimiento de la arbitrariedad cultural, o sea, las condiciones de la experiencia subjetiva de la arbitrariedad cultural como necesaria, en el sentido de «natural». Todo aquel que delibera sobre su cultura es ya un hombre cultivado, y las preguntas de quien cree poner en cuestión los principios de su educación tienen todavía su educación por principio. El mito cartesiano de una razón innata, o sea, de una cultura natural o de una naturaleza cultivada que preexistiría a la educación ilusión retrospectiva, necesariamente inscrita en la educación como imposición arbitraria capaz de imponer el olvido de la arbitrariedad no es más que una nueva solución mágica del círculo de la AuP: «Porque todos hemos sido niños antes que hombres, y nos ha sido necesario ser gobernados durante mucho tiempo por nuestros instintos y nuestros preceptores, que eran frecuentemente contrarios entre sí y que, probablemente, no nos aconsejaban siempre ni los unos ni los otros lo mejor, es casi imposible que nuestros juicios sean tan puros ni tan sólidos como lo habrían sido si hubiéramos tenido el uso completo de nuestra razón desde que nacimos, y solamente hubiéramos sido conducidos por ella.» Así, sólo se elude el círculo del bautismo inevitablemente confirmado, para caer en la mística del «segundo nacimiento», cuya transcripción filosófica podría verse en el fantasma trascendentalista de la reconquista por las solas virtudes del pensamiento de un pensamiento total, sin «impensado».

3.2.1. En tanto que trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, o sea, el reconocimiento de la AuP de la instancia pedagógica y de la legitimidad de su producto, el TP produce indisociablemente la legitimidad del producto y la necesidad legítima de este producto como producto legítimo al producir

el consumidor legítimo, o sea, dotado de la definición social del producto legítimo y de la disposición a consumirlo en su forma legítima.

Escolio 1. Sólo el TP puede romper el círculo en el que se cae cuando se olvida que la «necesidad cultural» es una necesidad cultivada, o sea, cuando se disocia de sus condiciones sociales de producción: así, la devoción religiosa o cultural, que engendra prácticas religiosas o estéticas como, por ejemplo, la frecuentación asidua de iglesias o museos, es el producto de la AuP de la familia (y secundariamente de la institución, Iglesia o Escuela) que, en el desarrollo de una biografía, rompe el círculo de la «necesidad cultural» consagrando como objetivos deseables los bienes de salvación religiosa o cultural y produciendo la necesidad de estos bienes por el solo hecho de imponer su consumo. Sabiendo que la necesidad de frecuentar el museo o la iglesia existe a condición de que se frecuenten museos o iglesias y que la frecuentación asidua supone la necesidad de frecuentarlos, se ve que, para romper el círculo de la primera entrada en la iglesia o en el museo, es necesario admitir una predisposición a la frecuentación que, a no ser que se crea en el milagro de la predestinación, sólo puede ser la disposición de la familia a hacer frecuentar frecuentando durante el tiempo en que esta frecuentación produzca una disposición duradera a frecuentar. En el caso de la religión, del arte, el olvido de la génesis conduce a una forma específica de la ilusión de Descartes: el mito de un gusto innato que no debería nada a los condicionamientos del aprendizaje, ya que existiría por entero desde el nacimiento, transmutado en opciones libres de un libre albedrío originario los determinismos capaces de producir tanto las opciones determinadas como el olvido de esta determinación.

Escolio 2. Si no se comprende que el TP produce al mismo tiempo el producto legítimo como tal, o sea, como objeto digno de ser consumido material o simbólicamente (o sea, venerado, adorado, respetado, admirado, etc.) y la propensión a consumir material o simbólicamente este objeto, uno se ve condenado a interrogarse indefinidamente sobre la prioridad de la veneración o de lo venerable, de la adoración y de lo adorable, del respeto y de lo respetable, de la admiración y de lo admirable, etc., o sea, a oscilar entre el esfuerzo

para deducir de las propiedades intrínsecas *del objeto* las disposiciones respecto al objeto, y el esfuerzo para reducir las propiedades del objeto a las propiedades que le confieren las disposiciones del sujeto. De hecho, el TP produce agentes que, dotados de la disposición adecuada, sólo pueden aplicarla a ciertos objetos y a objetos que aparecen a los agentes producidos por el TP como llamando o exigiendo la disposición adecuada.

3.2.2. En tanto que trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, el TP tiende más completamente a la ocultación cuanto más realizada esté la verdad objetiva del habitus como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural, que está tanto más realizada cuanto más realizado esté el trabajo de inculcación.

Escolio. Se comprende que la definición social de la excelencia tienda siempre a referirse a lo «natural», o sea, a una modalidad de la práctica que supone un grado de realización del TP capaz de hacer olvidar no sólo la doble arbitrariedad de la AP de la que es producto, sino también todo lo que la práctica realizada debe al TP (por ejemplo, el *arètè* griego, el bienestar del «hombre honesto», el *sarr* del hombre de honor cabileño o el «academicismo antiacadémico» del mandarín chino).

3.2.2.1. Como trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, o sea, entre otras cosas el desconocimiento de la delimitación constitutiva de la arbitrariedad cultural que inculca, el TP produce el desconocimiento cada vez mayor de las limitaciones éticas e intelectuales que son correlativas a la interiorización de esta limitación (etnocentrismo ético y lógico).

Escolio. Esto significa que el TP que produce el habitus como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción, produce el desconocimiento de

las limitaciones que implica este sistema, de manera que la eficacia de la programación ética y lógica que produce se ve redoblada por el desconocimiento que está en función del grado de realización del TP: los agentes que produce el TP no estarían tan completamente presos en las limitaciones que la arbitrariedad cultural impone a su pensamiento y a su práctica si, encerrados en el interior de estos límites por una autodisciplina y una autocensura (tanto más inconscientes cuanto más interiorizados hayan sido sus principios), no vivieran su pensamiento y su práctica en la ilusión de la libertad y de la universalidad.

3.2.2.1.1. En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante logra tanto mejor imponer la legitimidad de la cultura dominante cuanto más se realiza, o sea, cuanto más logra imponer el desconocimiento de la arbitrariedad dominante como tal, no solamente a los destinatarios legítimos de la AP sino también a los miembros de los grupos o clases dominados (ideología dominante de la cultura legítima como única cultura auténtica, o sea, como cultura universal).

3.2.2.1.2. En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes.

3.2.2.1.3. En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante que tiende a imponer a los miembros de los grupos o clases dominados el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, tiende a imponerles al mismo tiempo, por inculcación o exclusión, el reconocimiento de la ilegitimidad de su arbitrariedad cultural.

Escolio. Al contrario de las representaciones empobrecidas de la violencia simbólica que una clase ejerce sobre otra a través de la educación (representación común, paradójicamente, a aquellos que denuncian una dominación ideológica reducida al esquema de la ingestión forzada y a los que aparentan deplorar la imposición a los niños de «ambientes modestos» de una «cultura que no está hecha para ellos»), una AP dominante tiende menos a inculcar la información constitutiva de la cultura dominante (no se entendería sino por qué el TP tiene una productividad específica y una duración tanto más reducidas cuanto más baja es la situación en la escala social de los grupos o clases sobre los que se ejerce) que a inculcar el hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante, por ejemplo, haciendo interiorizar a los que están excluidos del conjunto de destinatarios legítimos (ya sea, en la mayor parte de las sociedades, antes de toda educación escolar, o a lo largo de los estudios) la legitimidad de su exclusión, o haciendo reconocer a aquellos que son relegados a enseñanzas de segundo orden la inferioridad de estas enseñanzas y de los que las reciben, o incluso inculcando, a través de la sumisión a las disciplinas escolares y la adhesión a las jerarquías culturales, una disposición transferible y generalizada respecto a las disciplinas y las jerarquías sociales. En resumen, en todos los casos, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión. Todo sucede como si la duración legítima del TP que se concede a las clases dominadas estuviera objetivamente definida como el tiempo necesario y suficiente para que el hecho de la exclusión tome toda su fuerza simbólica, o sea, para que aparezca a los que la sufren como la prueba de su indignidad cultural y para que nadie pueda aducir ignorancia de la ley de la cultura legítima: uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y arte populares o todo lo que

enseña la «escuela de la bruja y el pastor», según expresión de Michelet) y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.).

3.3. En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que *sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible*, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un *hábito primario*, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus.

Escolio. No sin cierta malicia, citaremos aquí a Husserl, que descubre la evidencia de *la genealogía empírica de la conciencia*: «Yo he recibido la educación de un alemán, no la de *un chino. Pero también la de un ciudadano de provincias*, en un marco familiar y en una escuela de pequeñoburgueses; no la de un hidalgo, gran terrateniente, educado en una escuela de cadetes.» Y Husserl observa que, si bien es siempre posible adquirir un conocimiento libresco de otra cultura o incluso rehacer una educación de acuerdo con los principios de esta cultura (por ejemplo, «intentando aprender las enseñanzas impartidas en la escuela de cadetes» o «rehaciendo su educación al modo chino»), «esta apropiación de China no es posible de forma completa, del mismo modo que no es posible apropiarse de forma completa, y en su estado concreto, del tipo de un Junker».

3.3.1. El grado de productividad específica de cualquier TP que no sea el TP primario (TP secundario) está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del habitus inculcado por los TP anteriores y, *en último término*, por el TP primario (o sea, la arbitrariedad cultural originaria).

Escolio 1. El éxito de toda educación escolar, y en general de todo TP secundario depende fundamentalmente de la educación primera que la ha precedido, incluso y sobre *todo cuando la Escuela no tiene en cuenta esta prioridad* en su ideología y en su práctica y hace de la historia escolar una historia sin prehistoria: es sabido que, por *medio* del conjunto de enseñanzas vinculadas a la conducta cotidiana de la vida y en particular por medio de la adquisición de *la lengua materna* o la manipulación de los términos y las relaciones de parentesco, se dominan en estado práctico disposiciones *lógicas*, *disposiciones más o menos complejas* y más o menos elaboradas simbólicamente, según los grupos o clases, que predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las *operaciones* implicadas en una demostración matemática o a la interpretación de una obra de arte.

Escolio 2. Vemos también la ingenuidad de plantear el problema de la eficacia diferencial de las distintas instancias de violencia *simbólica* (por ejemplo, familia, escuela, medios de comunicación modernos, etc.) haciendo abstracción, como los servidores del culto de la fuerza suprema de la Escuela o los profetas de la omnipotencia de los «mass-media», de la irreversibilidad de los procesos de aprendizaje que hace que el habitus adquirido en la familia esté en el principio de la recepción y asimilación del mensaje escolar y que el habitus adquirido en la escuela esté en el principio del nivel de recepción y del grado de asimilación de *los mensajes producidos y difundidos por* la industria cultural y en general de todo mensaje culto o semiculto.

3.3.1.1. Un modo de inculcación determinado se caracteriza (en el aspecto considerado en la prop. 3.3.1.) por la *posición* que *ocupa* entre 1) el modo de inculcación dirigido a realizar la sustitución completa de un habitus por otro (conversión), y 2) el modo de inculcación dirigida a confirmar pura y simplemente el habitus primario (mantenimiento o reforzamiento).

Escolio. Lo esencial de las características de los TP secundarios dirigidos a determinar una conversión radical

(*metanoia*) se puede deducir de la necesidad en que se encuentran de organizar las condiciones sociales de su ejercicio de modo apropiado para liquidar el «hombre viejo» y engendrar *ex nihilo* el nuevo habitus. Piénsese, por ejemplo, en la tendencia al formalismo pedagógico, o sea, en la exhibición de la arbitrariedad de la inculcación como la arbitrariedad por la arbitrariedad, y, de modo más general, en la imposición de la regla por la regla, que constituye la característica principal del modo de inculcación propio de las AP de conversión: por ejemplo, ejercicios de piedad y de automortificación («aborregaos»), *disciplininamiento militar*, etc. A este respecto las instituciones totales (cuartel, convento, cárcel, asilo e internado) permiten percibir con toda claridad las *técnicas de desculturación*, y de reculturación a las que debe recurrir un TP dirigido a producir un habitus tan parecido como sea posible al que produce la educación primera, teniendo en cuenta la existencia de un habitus previo. En el otro extremo, las instituciones tradicionales para *jovencitas de buena familia representan la forma paradigmática* de todas las instituciones pedagógicas que sólo tienen por destinatarios, por obra y gracia de los mecanismos de selección y de autoselección, agentes ya dotados de un habitus tan parecido como sea posible al que se trata de producir y *que pueden contentarse con organizar, no sin énfasis* y ostentación, todas las apariencias de un aprendizaje realmente eficaz (por ejemplo, la École Nationale d'Administration). En las épocas en que las clases dominantes confían la educación primera de los niños a agentes pertenecientes *a las clases inferiores, las instituciones de enseñanza* que se les reserva presentan todas las características de la *institución total, porque aquéllas deben realizar una* verdadera reeducación (por ejemplo, internados de los colegios jesuitas o gimnasios alemanes y rusos del siglo XIX).

3.3.1.2. Dado que el habitus primario inculcado por el TP primario está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus, el grado de productividad *específica de un TP secundario se mide, desde* este punto de vista, por el grado en que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que aspira a inculcar y el habitus producido por los TP anteriores.

Escolio. Un TP secundario es tanto más productivo cuanto, teniendo en cuenta el grado en que los destinatarios del mensaje pedagógico poseen el código del mensaje, más plenamente produce las condiciones sociales de la comunicación mediante la organización metódica de los ejercicios destinados a asegurar la asimilación acelerada del código de la transmisión y de esta forma la inculcación acelerada del habitus.

3.3.1.3. El grado de tradicionalismo de un modo de inculcación se mide por el grado en que objetivamente ha sido organizado con referencia a un público limitado de destinatarios legítimos, o sea, por el grado en que el éxito del TP secundario presupone que los destinatarios estén dotados del habitus adecuado (o sea, del *ethos* pedagógico y del capital cultural propios a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural).

3.3.1.3.1. Por el hecho de que, en una formación social determinada, el modo de inculcación dominante tiende a responder a los intereses de las clases dominantes, o sea, de los destinatarios legítimos, la productividad diferencial del TP dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce tiende a estar en función de la distancia entre el habitus primario inculcado por el TP primario en los diferentes grupos o clases y el habitus inculcado por el TP dominante (o sea, del grado en que la educación o la aculturación es reeducación o desculturización según los grupos o clases).

3.3.2. Dado 1) que la explicitación y la formalización de los principios que operan en una práctica, o sea, el dominio simbólico de esta práctica, siguen necesariamente, en el orden lógico y cronológico, al dominio práctico de estos principios, o sea, que el dominio simbólico no es por sí mismo su propio fundamento; dado 2) que el dominio simbólico es irreductible al dominio práctico del que procede y al que aporta, sin embargo, su propio efecto, se deduce 1) que todo TP secundario produce prácticas secundarias irreductibles a las prácticas primarias de las que procura el domi-

nio simbólico, y 2) que el dominio secundario que produce presupone un dominio previo tanto más cercano al simple dominio práctico de las prácticas cuanto más pronto se ejerza en el orden biográfico.

Escolio. La enseñanza escolar de la gramática no inculca, para ser exactos, una nueva gramática generadora de prácticas lingüísticas: el niño debe poseer en estado práctico los principios que aprende a someter al control lógico (por ejemplo, conjugaciones, declinaciones, construcciones sintácticas, etc.); pero adquiriendo la codificación académica de lo que hace, adquiere la posibilidad de hacerlo más conscientemente y más sistemáticamente (*cf.* Piaget, Vygotsky). Esta transformación es análoga, en el orden biográfico, al proceso histórico por el que un derecho consuetudinario o una justicia tradicional (*Kadi Justiz*) se transforma en un derecho racional, o sea, codificado, a partir de principios explícitos (*cf.* de modo más general los análisis weberianos de las características generales del proceso de racionalización en materia de religión, arte, teoría política, etc.). Hemos visto, en la misma línea, que el éxito de la acción de imposición simbólica del profeta está en función del grado en que logra explicitar y sistematizar los principios que el grupo al que se dirige posee ya en estado práctico.

3.3.2.1. Un modo de inculcación determinado, o sea, el sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural, se caracteriza (en el aspecto considerado en la prop. 3.3.2.) por la posición que ocupa entre 1) el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación inconsciente de principios que sólo se manifiestan en estado práctico y en la práctica impuesta (pedagogía implícita) y 2) el modo de inculcación que produce el habitus mediante la inculcación metódicamente organizada como tal de principios formulados e incluso formalizados (pedagogía explícita).

Escolio. Sería vano pensar en jerarquizar estos dos modos de inculcación opuestos según su productividad específica, puesto que esta eficacia, medida por la duración y la transferibilidad del habitus producido, no puede definirse in-

dependientemente del contenido inculcado y de las funciones sociales que cumple, en una formación social considerada, el TP considerado: así, la pedagogía implícita es indudablemente la más eficaz cuando se trata de transmitir saberes tradicionales, indiferenciados y totales (aprendizaje de los modales o de las habilidades manuales), en la medida en que exige del discípulo o del aprendiz la identificación con la persona total del «maestro» o del «oficial» más experimentado, a costa de una verdadera renuncia de sí mismo que excluye el análisis de los principios de la conducta ejemplar; por otra parte, una pedagogía implícita que, suponiendo una adquisición previa, resulta poco eficaz cuando se aplica a agentes desprovistos de esta adquisición, puede ser muy «rentable» para las clases dominantes cuando la AP correspondiente se ejerce en un sistema de AP dominado por la AP dominante y que contribuye, así, a la reproducción cultural y, de este modo, a la reproducción social, asegurando a los detentadores de la adquisición previa el monopolio de esta adquisición.

3.3.2.2. Dado que todo TP secundario tiene como efecto propio el producir *prácticas irreductibles a las prácticas* de las que procura el dominio simbólico, el grado de productividad específica de un TP secundario se mide desde este punto de vista por el grado en que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado para asegurar, mediante la inculcación explícita de principios codificados y formales, la transferibilidad formal del habitus.

3.3.2.3. El grado de *tradicionalismo de un modo de inculcación* se mide por el grado en que los medios necesarios para la realización del TP se reducen a las prácticas que expresan el habitus a reproducir y que tienden, por el solo hecho de que son realizadas repetidamente por agentes investidos de AuP, a reproducir directamente un habitus definido por la transferibilidad práctica.

Escolio. Un TP es tanto más tradicional cuanto 1) menos claramente está delimitado como práctica específica y

autónoma y 2) más totales e indiferenciadas son las funciones de las instancias por las que se ejerce, o sea, cuanto más plenamente se reduce el TP a un proceso de familiarización en el que el maestro transmite inconscientemente, por su conducta ejemplar, unos principios que nunca domina conscientemente a un receptor que los interioriza inconscientemente. En el caso límite, que se da en las sociedades tradicionales, todo el grupo y todo el entorno como sistema de condiciones materiales de existencia, en tanto que estas condiciones están dotadas de la significación simbólica que les confiere un poder de imposición, ejercen sin agentes especializados ni momentos especificados una AP anónima y difusa (por ejemplo, la formación del *habitus* cristiano, en la Edad Media, por medio del calendario de fiestas como catecismo y la organización del espacio cotidiano a los objetos simbólicos como libro de devoción).

3.3.2.3.1. En una formación social determinada, el TP primario, al que están sometidos los miembros de los diferentes grupos o clases, reposa tanto más plenamente en la transferibilidad práctica cuanto más estrechamente estén sometidos por las condiciones materiales de existencia a la urgencia de la práctica, tendiendo a impedir, así, la constitución y el desarrollo de la *aptitud* para dominar simbólicamente la práctica.

Escolio. Si admitimos que un TP está tanto más cerca de la pedagogía explícita cuanto más recurre a la verbalización y a la conceptualización clasificatoria, vemos que el TP primario prepara tanto mejor los TP secundarios fundados en una pedagogía explícita cuanto mejor preparados están los miembros del grupo o la clase sobre los que se ejerce, por sus condiciones materiales de existencia, para distanciarse de la práctica, es decir, para «neutralizar» de modo imaginario o reflexivo las urgencias vitales que componen una disposición pragmática las clases dominadas. Y esto tanto más cuanto que los agentes encargados de ejercer el TP primario han sido preparados de modo desigual por un TP secundario para el dominio simbólico y que, por eso, no son *igualmente aptos* para orientar el TP primario hacia la verbalización, la explicitación y la conceptualiza-

ción del dominio práctico que exigen los TP secundarios (por ejemplo, en el caso límite, la continuidad entre el TP familiar y el TP escolar en las familias de maestros o de intelectuales).

3.3.3. Dada la delegación que lo fundamenta, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica cuanto más dominada por los destinatarios legítimos esté la arbitrariedad cultural dominante, o sea, cuanto más importante sea la parte de lo que el TP debe inculcar (capital y ethos) ya *inculcada por el TP primario* de los grupos o clases dominantes.

3.3.3.1. En una formación social en que, tanto en la práctica pedagógica como en el conjunto de prácticas sociales, la arbitrariedad cultural dominante subordina el dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los principios que proporcionan el dominio simbólico, cuanto más inculcado esté el dominio práctico de los principios que proporcionan el dominio simbólico de las prácticas en los destinatarios legítimos por el TP primario de los grupos o clases dominantes.

Escolio. Contrariamente a lo que sugieren ciertas teorías psicogenéticas que describen el desarrollo de la inteligencia como un proceso universal de transformación unilineal del dominio sensorio-motriz en dominio simbólico, los TP primarios de los diferentes grupos o clases producen sistemas de disposiciones primarias que no difieren solamente como grados distintos de explicitación de una misma práctica *sino* como otros tantos tipos de dominio práctico que predisponen de modo *desigual a la adquisición del tipo particular* de dominio simbólico favorecido por la arbitrariedad cultural dominante. Así, un dominio práctico orientado hacia la manipulación de las cosas y la correspondiente relación con las palabras predispone menos al dominio culto de las reglas de la verbalización ilustrada que un dominio práctico orientado hacia la manipulación de las palabras y hacia la relación con las palabras y con las cosas que dé prioridad a

la manipulación de las palabras. Cuando tiene por destinatarios *legítimos a individuos dotados por el TP primario del* dominio práctico con dominante verbal, el TP secundario que *ha* de inculcar primordialmente el dominio de un lenguaje y de una relación con el lenguaje puede, paradójicamente, limitarse a una pedagogía implícita, particularmente cuando se trata del lenguaje, porque puede apoyarse en un habitus que encierra en un estado práctico la predisposición a usar del lenguaje según una relación ilustrada al mismo (por ejemplo, la afinidad estructural entre la enseñanza de las humanidades y la educación primera burguesa). Por el contrario, en un TP secundario que tenga por función declarada la inculcación del dominio práctico de las técnicas manuales (por ejemplo, la enseñanza de la tecnología en los centros de enseñanza técnica), el solo hecho de explicitar *en un discurso culto los principios de técnicas* de las que los niños procedentes de clases populares poseen ya el dominio práctico, basta para condenar fórmulas y habilidades a la ilegitimidad de un simple como muestras «bricolage», del mismo modo que la enseñanza general reduce su lenguaje a la jerga o al argot. Éste es uno de los efectos sociales más poderosos del discurso culto, que separa con una *barrera infranqueable al detentador de los principios* (por ejemplo, ingeniero) del simple práctico (por ejemplo, técnico).

3.3.3.2. Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que recurre a un modo de inculcación tradicional (en el sentido de las prop. 3.3.1.3. y 3.3.2.3.) tiene una productividad específica tanto más reducida cuando se ejerce sobre grupos o clases que ejercen un TP primario más alejado del TP primario dominante que inculca, entre otras cosas, un dominio práctico con dominante verbal, un TP como éste tiende a producir, en y por su mismo ejercicio, la delimitación de sus destinatarios realmente posibles, excluyendo a los distintos grupos o clases tanto más rápidamente cuanto más desprovistos están del capital y del ethos objetivamente presupuestos por su modo de inculcación.

3.3.3.3. Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que,

recurriendo a un modo de inculcación tradicional, se define por no producir completamente las condiciones de su productividad, puede realizar su función de eliminación sólo con abstenerse, un TP como éste tiende a producir no solamente la delimitación de sus destinatarios realmente posibles, sino también el *desconocimiento de los mecanismos de esta delimitación,* o sea, tiende a hacer reconocer sus destinatarios de hecho como destinatarios legítimos y la duración de la inculcación a la que están sometidos de hecho los diferen*tes grupos o clases como duración legítima de incul*cación.

Escolio. Si toda AP dominante supone una delimitación de sus destinatarios legítimos, la exclusión se realiza frecuentemente por mecanismos externos a la instancia que ejerce el TP, ya se trate del efecto más o menos directo de los mecanismos económicos o de prescripciones jurídicas o de costumbre (por ejemplo, «numerus clausus» como limitación autoritaria de los destinatarios en función de criterios étnicos u otros). Una AP que elimine ciertas categorías de receptores por la sola eficacia del modo de inculcación característico de su TP disimula mejor y más completamente que cualquier otra la arbitrariedad de la delimitación de hecho de su público, imponiendo así más sutilmente la legitimidad de sus productos y de sus jerarquías (función de sociodicea). Se puede ver en el museo que delimita su público y que legitima su calidad social por el sólo efecto de su «nivel de emisión», o sea, por el sólo hecho que presupone la posesión del código cultural necesario para descifrar las obras expuestas, el caso límite de la tendencia de todo TP fundado en la implícita condición previa de la posesión de las condiciones de su productividad. La acción de los mecanismos que tienden a asegurar, de forma casi automática, o sea, de acuerdo con las leyes que rigen las relaciones de los diferentes grupos o clases con la instancia pedagógica dominante, la exclusión de ciertas categorías de receptores (autoeliminación, eliminación diferida, etc.), puede estar enmascarada por el hecho de que la función social de eliminación quede encubierta en forma de función patente de selección que la instancia pedagógica ejerce dentro del conjunto de los destinatarios legítimos (por ejemplo, función ideológica del examen).

3.3.3.4. Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que *recurre a un modo de inculcación tradicional no inculca* explícitamente los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica, ese TP tiende a producir por su mismo ejercicio la legitimidad del *modo de posesión* de las adquisiciones previas cuyo monopolio está en manos de los grupos o clases dominantes porque tienen el monopolio de modo de adquisición legítimo, o sea, de la inculcación, por un TP primario, de los principios en estado práctico de la cultura legítima (relación ilustrada con la cultura legítima como relación de familiaridad).

3.3.3.5. Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que recurre a un modo de inculcación tradicional no inculca explícitamente los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica, ese TP supone, produce e inculca, en y por su mismo ejercicio, ideologías que tienden a justificar la petición de principio que constituye la condición de su ejercicio (ideología del don como negación de las condiciones sociales de producción de las disposiciones ilustradas).

Escolio 1. Se puede ver una imagen paradigmática de uno de los efectos más típicos de la ideología del don en una experiencia de Rosenthal: dos grupos de investigadores a los que se les había confiado dos lotes de ratones con un mismo origen, indicándoles que unos habían sido seleccionados por su inteligencia y los otros por su estupidez, obtuvieron de sus sujetos respectivos progresos significativamente distintos (por ejemplo, los efectos que ejerce tanto en los maestros como en los alumnos la distribución de la población escolar en subpoblaciones escolares y socialmente jerarquizadas según los tipos de centro —institutos tradicionales, CES (collège d'enseignement secondaire), CET (collège d'enseignement technique), escuelas superiores y facultades—[1], las secciones —clásica y moderna— e incluso las asignaturas).

1. Es imposible describir aquí, con el detalle necesario, la compleja organización del sistema de enseñanza francés, cuya terminolo-

Escolio 2. Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que se caracteriza por un modo de inculcación tradicional (tanto en el sentido de la prop. 3.3.1.3. como en el de la prop. 3.3.2.3.) tiende siempre, por el hecho de que su productividad específica varía en razón inversa a la distancia entre la arbitrariedad cultural dominante y la arbitrariedad cultural de los grupos o clases sobre los que se ejerce, a privar a los miembros de las clases dominadas de los beneficios materiales y simbólicos de la educación completa, podemos preguntarnos si un TP secundario que, a la inversa, tuviera en cuenta la distancia entre los habitus preexistentes y el habitus a inculcar y que se organizara sistemáticamente según los principios de una pedagogía explícita, no haría desaparecer la frontera que el TP tradicional reconoce y confirma entre los destinatarios legítimos y todos los demás; o, en otras palabras, si un TP perfectamente racional, o sea, un TP que se ejerciera *ab ovo* y en todos los terrenos sobre todos los educables sin concesiones previas y con referencias al fin explícito de inculcar a todos los principios prácticos del

---

gía ha sido conservada en el idioma original, salvo en aquellos casos —poco numerosos— en que tiene un equivalente exacto castellano. Sin embargo, para ofrecer una idea muy general de dicho sistema, conviene recordar que éste comprende:

- un período de enseñanza pre-escolar, que va de los 2 a los 6 años.
- un período de enseñanza obligatoria que, a su vez, se divide en
  - un período de enseñanza elemental (o primaria, en sentido estricto) de cinco años
  - un período denominado de primer ciclo, de cuatro años
  - el primero de los tres cursos que componen el segundo ciclo «largo» o el primero de los dos que componen el segundo corto.

El ciclo «largo» permite obtener el título de bachiller superior y da acceso a la enseñanza universitaria, es decir, a las facultades tradicionales, a las *grandes écoles* —escuelas de administración, comercio y agricultura, escuelas de ingenieros, escuela Politécnica, Escuela Normal Superior y a los institutos universitarios de tecnología. El ciclo corto corresponde a la enseñanza profesional y constituye un camino sin salida posible a la enseñanza universitaria, ni siquiera en sus ramas técnicas.

Entre el personal docente existen numerosas categorías que no tienen equivalente en España. Destaca, entre ellas, la de «agregado», que se consigue a través del concurso-oposición de *agrégation*, y que permite obtener una cátedra universitaria o de instituto *(lycée)*, situando a su titular en las capas superiores de la jerarquía escolar.

La numeración de los cursos del bachillerato sigue, en Francia, el orden inverso al que rige en España. En la presente traducción se ha respetado la denominación francesa. *(N. del T.)*

dominio simbólico de las prácticas que la AP primaria sólo inculca a ciertos grupos o clases, es decir, un TP que sustituyera totalmente el modo de inculcación tradicional por la transmisión programada de la cultura legítima, no correspondería a los intereses pedagógicos de los grupos o clases dominadas (hipótesis de la democratización de la enseñanza mediante la racionalización de la pedagogía). Pero, para convencerse del carácter utópico de una política educativa fundada en esta hipótesis, basta señalar que, aun sin hablar de la inercia propia de toda institución educativa, la estructura de las relaciones de fuerza excluye que una AP dominante pueda recurrir a un TP contrario a los intereses de las clases dominantes que le delegan su AuP. Además, una política como ésta sólo se puede considerar conforme a los intereses pedagógicos de las clases dominadas a condición de identificar los intereses objetivos de estas clases con la suma de los intereses individuales de sus miembros (por ejemplo, en materia de movilidad social o de promoción cultural), lo cual equivale a olvidar que la movilidad controlada de un número limitado de individuos puede servir para la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase; o, en otras palabras, a condición de creer posible la generalización al conjunto de la clase de propiedades que sociológicamente sólo pueden pertenecer a algunos miembros de la clase en la medida en que siguen siendo privilegio de algunos y, por lo tanto, negadas al conjunto de la clase como tal.

4. Del sistema de enseñanza

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

Escolio 1. Se trata de establecer la forma específica que deben revestir las proposiciones que enuncian en toda su generalidad las condiciones y los efectos de la AP (prop. 1, 2, 3) cuando esta AP es ejercida por una institución (SE), o sea, de establecer lo que debe ser una institución para ser capaz de producir las condiciones institucionales de producción de un hábitus al mismo tiempo que el desconocimiento de estas condiciones. Esta cuestión no se reduce a la investigación propiamente histórica de las condiciones sociales de la aparición de un SE particular ni incluso de la institución de enseñanza en su generalidad: así, el esfuerzo de Durkheim para comprender las características de estructuras y de funcionamiento del SE francés a partir del hecho de que, en su origen, ha debido organizarse con objeto de producir un habitus cristiano encaminado a integrar a cualquier precio el legado grecorromano y la fe cristiana, conduce menos directamente a una teoría general del SE que la tentativa de Max Weber para deducir las características transhistóricas de toda Iglesia a partir de las exigencias funcionales que determinan la estructura y el funcionamiento de toda institución orientada a producir un habitus religioso. Solamente la formulación de las condiciones genéricas de posibilidad de una AP institucionalizada permite dar todo su sentido a la investigación de las condiciones sociales necesarias para la realización de estas condiciones genéricas, o sea, comprender cómo, en situaciones históricas diferentes, procesos sociales como la concentración urbana, el progreso de la división del trabajo que implica la autonomización de las instancias o de las prácticas intelectuales, la constitución de un mercado de bienes simbólicos, etc., toman un sentido sistemático en tanto que sistema de las condiciones sociales de aparición de un SE (*cf.* el método regresivo por el que Marx procede a la construcción de los fenómenos sociales vinculados a la disolución de la sociedad feudal como sistema de las condiciones sociales de aparición del modo de producción capitalista).

Escolio 2. Siempre y cuando no se olvide que la historia relativamente autónoma de las instituciones educativas debe ser situada en la historia de las formaciones sociales correspondientes, es legítimo considerar que ciertas características de la institución cuya aparición es correlativa a las transformaciones sistemáticas de la institución (por ejem-

pio, enseñanza remunerada, constitución de escuelas capaces de organizar la formación de nuevos maestros, homogeneización de la organización escolar en un vasto territorio, examen, funcionarización y remuneración asalariada) constituyen jalones significativos del proceso de institucionalización del TP. Así, aunque la historia de la educación en la Antigüedad permite percibir las etapas de un proceso continuo que conduce desde el preceptorado a las escuelas filosóficas y retóricas de la Roma imperial, pasando por la educación de iniciación de los magos o de los sabios y por la enseñanza artesanal de estos conferenciantes ambulantes que fueron la mayor parte de los sofistas, Durkheim tiene motivos para considerar que no se encuentra ningún SE en Occidente antes de la Universidad medieval, ya que la aparición de un control jurídicamente sancionado de los resultados de la inculcación (diploma) —que él toma como criterio determinante— complementa la especialización de los agentes, la continuidad de la inculcación y la homogeneidad del modo de inculcación. También se podría considerar, en una perspectiva weberiana, que las características determinantes de la institución escolar se adquieren desde el momento en que aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera están reglamentados por una organización especializada y que encuentran en la institución los medios de asegurar con éxito su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima. Si se pueden comprender indistintamente las características estructurales vinculadas a la institucionalización de una práctica social refiriéndolas a los intereses de un cuerpo de especialistas que avanzan hacia el monopolio de esta práctica, o viceversa, es porque estos procesos representan dos manifestaciones inseparables de la autonomización de una práctica, o sea, de su constitución como tal: del mismo modo que, como observa Engels, la aparición del derecho como derecho, o sea, como «dominio autónomo», es correlativa al progreso de la división del trabajo que conduce a la aparición de un cuerpo de juristas profesionales, del mismo modo que, como muestra Weber, la «racionalización» de la religión es correlativa a la constitución de un cuerpo sacerdotal, del mismo modo, en fin, que el proceso que conduce a la constitución del arte como arte es correlativo a la constitución de un campo intelectual y artístico relativamente autónomo, la constitución del TP como tal es correlativa a la constitución del SE.

4.1. Dado 1) que un SE sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un TP capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); dado 2) que un SE debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un habitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un «trabajo escolar» (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla.

4.1.1. Dado que debe producir las condiciones institucionales que permitan a agentes intercambiables ejercer continuamente, o sea, cotidianamente y en un campo territorial tan vasto como sea posible, un TE que reproduzca la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, el SE tiende a garantizar al cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación, condiciones institucionales capaces a la vez de evitarles e impedirles el ejercicio de TE heterogéneos y heterodoxos, o sea, las mejores condiciones para excluir, sin prohibición explícita, toda práctica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos.

Escolio. La distinción medieval entre el auctor que produce o profesa «extra-cotidianamente» obras originales y el lector que, encerrado en el comentario reiterado y reiterable de las autoridades, profesa «cotidianamente» un mensaje que no ha producido, es una muestra de la verdad objetiva de la práctica profesoral que no puede ser más evidente que en la ideología profesoral del magisterio, negación laboriosa de la verdad de la función profesoral, o en la pseudocreación magistral que pone todas las fórmulas de escuela al servicio de una superación escolar del comentario de escuela.

4.1.1.1. Dado que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes.

Escolio. Hay que ver no solamente ayudas para la inculcación sino también instrumentos de control tendentes a garantizar la ortodoxia del TE contra las herejías individuales, en los instrumentos pedagógicos que el SE pone a disposición de sus agentes (por ejemplo, manuales, comentarios, recursos mnemotécnicos, libros del maestro, programas, instrucciones pedagógicas, etc.).

4.1.1.2. En tanto que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a hacer sufrir, a la información y a la formación que inculca, un tratamiento cuyo principio reside a la vez en las exigencias del TE y en las tendencias inherentes a un cuerpo de agentes situados en esas condiciones institucionales, o sea, a codificar, homogeneizar y sistematizar el mensaje escolar (cultura escolar como cultura «rutinizada»).

Escolio 1. Las condenas que los profetas o los creadores y, con ellos, todos los aspirantes a profetas y creadores, han dirigido desde siempre contra la ritualización profesoral o sacerdotal de la profecía de origen o de la obra original (por ejemplo, los anatemas, asimismo condenados a convertirse en clásicos, contra la «fosilización» o el «embalsama-

miento» de los clásicos), se inspira en la ilusión artificialista de que un TE podría no estar marcado por sus condiciones institucionales de ejercicio: toda cultura escolar está necesariamente homogeneizada y ritualizada, o sea, «rutinizada» por y para la rutina del TE, o sea, por y para ejercicios de repetición y de restitución que deben ser lo suficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible puedan hacerlos repetir indefinidamente (por ejemplo, manuales y mementos, breviarios y catecismos religiosos o políticos, glosas y comentarios, enciclopedias y corpus, fragmentos escogidos, anales de exámenes y colecciones de correcciones, compilaciones de sentencias, de apotemas, de versos mnemotécnicos, de tópicos, etc.). Cualquiera que sea el habitus a inculcar, conformista o innovador, conservador o revolucionario, y esto tanto en el orden religioso como en el orden artístico, político o científico, todo TE engendra un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este habitus según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje (por ejemplo, el academicismo o la «canonización» de autores revolucionarios, según Lenin). Si el sincretismo y el eclecticismo, que pueden a veces fundarse explícitamente en una ideología de la recolección y de la reconciliación universal de las doctrinas y las ideas (con la filosofía correlativa a la filosofía como *philosophia perennis*, condición de posibilidad de los diálogos en los infiernos), constituyen uno de los rasos más característicos del efecto de *«rutinización» que ejerce toda enseñanza, es porque* la «neutralización» y la irrealización de los mensajes y de este modo, de los conflictos entre los valores y las ideologías en competencia por la legitimidad cultural constituyen una solución típicamente escolar al problema propiamente escolar del consensus sobre el programa como condición necesaria de la programación de inteligencias.

Escolio 2. Un SE determinado (o una instancia determinada del SE) obedece más completamente a la ley de la «rutinización» cuanto más se organiza su AP en relación con la función de reproducción cultural: si, por ejemplo, incluso en sus instancias más elevadas, el SE francés presenta más completamente que otros las características de funcionamiento que están funcionalmente vinculadas a la institucionalización del TP (por ejemplo, primacía de la autorreproducción, deficiencia de la enseñanza de investigación, pro-

gramación escolar de las normas de la investigación y de los objetos de investigación, etc.) y si, en este sistema, la enseñanza literaria presenta estas características en un grado más elevado que la enseñanza científica, es porque hay sin duda pocos SE a los que las clases dominantes exijan menos que hagan otra cosa que reproducir tal cual la cultura legítima y producir agentes capaces de manipularla legítimamente (o sea, profesores, dirigentes, administradores o abogados y médicos, e incluso, literatos más que investigadores científicos o, incluso, técnicos). Por otra parte, las prácticas pedagógicas y, *a fortiori*, intelectuales (por ejemplo, las actividades de investigación) de una categoría de agentes obedecen tanto más plenamente a la ley de la «rutinización» cuanto más definida está esta categoría por su posición en el SE, o sea, cuanto menos participa en otros campos de práctica (por ejemplo, campo científico o intelectual).

4.1.2. Dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social), todo SE detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa.

Escolio 1. No hay que ver solamente un efecto de hysteresis ligado a la duración estructural del ciclo de reproducción pedagógica en la tendencia de todo cuerpo profesoral a retransmitir lo que ha adquirido según una pedagogía lo más parecida posible a aquella de la que es producto. En efecto, cuando trabajan para reproducir mediante su práctica pedagógica la formación de la que son producto, los agentes de un SE, cuyo valor económico y simbólico depende casi totalmente de la sanción escolar, tienden a asegurar la reproducción de su propio valor asegurando la reproducción del mercado en el que tienen todo su valor. De modo

más general, el conservadurismo pedagógico de los defensores de la rareza de los títulos escolares no encontraría un sostén tan firme en los grupos o clases más interesados en la conservación del orden social si, bajo la apariencia de defender solamente su valor en el mercado defendiendo el valor de sus títulos universitarios, no defendieran, por el mismo hecho, la existencia misma de un cierto mercado simbólico, con las funciones conservadoras que realiza. Vemos que la dependencia puede adquirir una forma completamente paradójica cuando se realiza por medio de un SE, o sea, cuando las tendencias de la institución y los intereses del cuerpo pueden expresarse a favor y en los límites de la autonomía relativa de la institución.

Escolio 2. La tendencia a la autorreproducción se realiza del modo más completo en un SE cuya pedagogía quede implícita (en el sentido de la prop. 3.3.1.), o sea, en un SE cuyos agentes encargados de la inculcación sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, por el hecho de haberlos adquirido inconscientemente por la frecuentación prolongada de maestros que, asimismo, sólo los dominaban en estado práctico: «Se dice que el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de la rutina, porque entonces el profesor de mañana sólo podrá repetir los gestos de su profesor de ayer y, como éste sólo imitaba a su propio maestro, no se ve de qué en esta serie ininterrumpida de modelos que se reproducen unos a otros, no se ve cómo se podrá introducir nunca alguna novedad» (Durkheim).

4.1.2.1. Dado que conlleva una tendencia a la autorreproducción, el SE reproduce los cambios ocasionados en la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir con un retraso adecuado a su autonomía relativa (retraso cultural de la cultura escolar).

4.2. Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE debe producir y reproducir, por los medios propios de

la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, *del reconocimiento de su legitimidad como institución* pedagógica.

Escolio. La teoría de la AP hace surgir la paradoja del SE al aproximarse la verdad objetiva de toda AP y la significación objetiva de la institucionalización de la AP: al abolir la inconsciencia feliz de las educaciones primarias o primitivas, acciones de persuasión clandestina que imponen, mejor que cualquier otra forma de educación, el desconocimiento de su verdad objetiva (puesto que, en el caso extremo, incluso pueden no aparecer como educación), el SE se expondría a que se le planteara la cuestión de su derecho a instituir una relación de comunicación pedagógica y a imponer una delimitación de lo que merece ser inculcado, si no encontrara en el hecho mismo de la institucionalización los medios específicos para eliminar la posibilidad de este planteamiento. En pocas palabras, la persistencia de un SE prueba que éste resuelve por su misma existencia las cuestiones que provoca su existencia. Si bien puede parecer abstracta o artificial cuando se considera un SE en ejercicio, esta reflexión adquiere todo su sentido cuando se examinan momentos del proceso de institucionalización en que la duda sobre la legitimidad de la AP y la ocultación de esta duda no son simultáneas: así, los sofistas, esos profesores que declaraban como tal su práctica de profesores (por ejemplo, Protágoras al decir: «Reconozco ser un profesor profesional —*sophistès*—, un educador de hombres») sin poder apoyarse en la autoridad de una institución, no podían evitar por completo la cuestión, planteada sin cesar en su enseñanza misma, que hacían surgir al hacer profesión de enseñanza; de ahí, una enseñanza cuya temática y problemática consisten esencialmente en una reflexión apologética sobre la enseñanza. Del mismo modo, en los momentos de crisis en que se encuentra amenazado el contrato tácito de delegación que confiere su legitimidad al SE, los profesores, puestos en una situación que nos hace recordar la de los sofistas, se ven obligados a resolver por completo, y cada uno por su cuenta, las cuestiones que la institución tendía a excluir por su propio funcionamiento: la verdad objetiva del ejercicio del oficio de profesor, o sea, las condiciones sociales e institu-

cionales que lo hacen posible (la AuP), quizá no se revelan nunca mejor que cuando la crisis de la institución hace difícil o imposible el ejercicio de la profesión (por ejemplo, en una carta a un periódico, un profesor declara: «Ciertos padres ignoran que la *Putain respectueuse* trata del problema racial negro y se imaginan que el profesor —desequilibrado, drogado, ¡vaya usted a saber!— quiere llevar a sus alumnos a lugares de depravación... Otros protestan porque el profesor ha aceptado hablar de la píldora; la educación sexual sólo incumbe a la familia... En fin, tal profesor sabrá que se le trata de comunista porque en el último curso ha explicado qué es el marxismo; tal otro se enterará de que se sospecha de él que ha querido ridiculizar el laicismo por haber creído indispensable explicar qué es la Biblia o la obra de Claudel...»).

4.2.1. En tanto que dota a todos sus agentes de una autoridad delegada, o sea, de una autoridad escolar (AuE), forma institucionalizada de la AuP, por una delegación a dos niveles que reproduce en la institución la delegación de autoridad de la que se beneficia la institución, el SE produce y reproduce las condiciones necesarias tanto para el ejercicio de una AP institucionalizada como para la realización de su función externa de reproducción, puesto que la «legitimidad de institución» dispensa a los agentes de la institución de conquistar y confirmar continuamente su AuP.

Escolio 1. Al basarse en una delegación a dos niveles, la AuE, autoridad de un agente del SE, se distingue a la vez de la AuP de los agentes o de las instancias que ejercen una educación de forma difusa y no específica y de la AuP del profeta. De la misma forma que el sacerdote, funcionario de una Iglesia detentadora del monopolio de la *manipulación* legítima de los bienes de salvación, el profesor, como funcionario de un SE, no necesita fundar su AuP por su propia cuenta, en cada ocasión y en cada momento, porque, a diferencia del profeta o del creador intelectual, *auctores cuya auctoritas* depende de las intermitencias y las fluctuaciones de la relación entre el mensaje y las esperanzas del público, predica a un público de fieles confirmados, en virtud de la AuE, legitimidad de función que le garantiza la institución y que es *socialmente* objetivada y simbolizada en los proce-

dimientos y reglas institucionales que definen la formación, los títulos que la sancionan y el ejercicio legítimo de la profesión (*cf.* Max Weber: «Al contrario que el profeta, el sacerdote dispensa los bienes de salvación en virtud de su función. Si bien la función del sacerdote no excluye un carisma personal, incluso en este caso, el sacerdote está legitimado por su función, como miembro de una asociación de salvación.» Y Durkheim: «El maestro, como el sacerdote, tiene una autoridad reconocida, porque es el órgano de una persona moral que le supera»). Todavía encontraríamos en la tradición católica la expresión paradigmática de la relación entre el funcionario y la función pedagógica, con el dogma de la infalibilidad, gracia de institución que no es más que la forma transfigurada de la AuP de institución y que los comentaristas describen expresamente como la condición de posibilidad de la enseñanza de la fe: «Para que la Iglesia sea capaz de asumir el papel que le está asignado de guardián e intérprete del Testamento, es necesario que goce de la infalibilidad, es decir, que tenga asegurada una asistencia particular de Dios, en virtud de la cual esté preservada de todo error cuando propone oficialmente una verdad a la creencia de los fieles. Así el papa es infalible cuando enseña ex cathedra como doctor de la Iglesia» (canónigo Bardy).

Escolio 2. Aunque las instituciones escolares procedan casi siempre de la laicización de instituciones eclesiásticas o de la secularización de tradiciones sagradas (a excepción, como subraya Weber, de las escuelas de la Antigüedad clásica), la comunidad de origen deja sin explicar las semejanzas manifiestas entre el personaje del sacerdote y el del profesor, mientras no se tiene en cuenta la analogía de estructura y de función entre la Iglesia y la Escuela. Como se ve en el caso de Durkheim, que sin embargo ha formulado la homología entre la función profesoral y la función sacerdotal, la evidencia de la filiación histórica suele dispensar cualquier otra explicación: «La Universidad está hecha en parte por laicos que han mantenido la fisonomía del clérigo, y por clérigos laicizados. A partir de aquí, frente al cuerpo eclesiástico, existe un cuerpo diferente, pero que se ha formado parcialmente a imagen de aquel al cual se opone.»

4.2.1.1. Una instancia pedagógica determinada se caracteriza, según el grado de institucionalización de

la AP que ejerce, o sea, según su grado de autonomización, por la posición que ocupa entre: 1) un sistema de educación en el que la AP no está constituida como práctica específica e incumbe a la casi totalidad de los miembros educados de un grupo o de una clase (siendo las especializaciones esporádicas o parciales), y 2) un SE en el que la AuP necesaria para el ejercicio de la AP está explícitamente delegada y jurídicamente garantizada a un cuerpo de especialistas, específicamente reclutados, formados y delegados para realizar el TE por procedimientos controlados y reglamentados por la institución, en lugares y momentos determinados, usando instrumentos standarizados y controlados.

4.2.2. En tanto que productor de una AuE, autoridad de institución, que, reposando en una delegación a dos niveles, parece no tener más fundamento que la autoridad personal del agente, el SE produce y reproduce las condiciones de ejercicio de un TP institucionalizado, puesto que el hecho de la institucionalización puede constituir el TP como tal sin que ni los que lo ejercen ni los que lo sufren dejen de ignorar su verdad objetiva, o sea, de ignorar el fundamento último de la autoridad delegada que hace posible el TE.

Escolio 1. Todas las representaciones ideológicas de la independencia del TP respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce cobran una forma y una fuerza específicas cuando, con la delegación a dos niveles, la institución impide, interponiéndose, la aprehensión de las relaciones de fuerza que fundamentan en último término la autoridad de los agentes encargados de ejercer el TE: la AuE está en el origen de la ilusión —que suma su fuerza de imposición a las relaciones de fuerza de las que es expresión— de que la violencia simbólica ejercida por un SE no mantiene ninguna relación con las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases (por ejemplo, la ideología jacobina de la «neutralidad» de la Escuela en los conflictos de clase o las ideologías humboldtiana y neohumboldtiana de la Universidad como asilo de la ciencia, o incluso la ideología de la *Freischwebende Intelligenz*, el caso extremo, en fin, de la utopía de una «Universidad crítica» capaz de llevar ante el tribunal de la legitimidad pedagógica los prin-

cipios de la arbitrariedad cultural de la que procede; utopía menos lejana de lo que parece de la ilusión, propia de ciertos etnólogos, según la cual la enseñanza institucionalizada constituiría, a diferencia de la educación tradicional, un «mecanismo de cambio» capaz de determinar «discontinuidades» y de «crear un mundo nuevo» —M. Mead—). En la medida en que enmascara más plenamente los fundamentos últimos de su autoridad pedagógica y, de ahí, de la AuE de sus agentes, la «Universidad liberal» oculta que no existe una Universidad liberal más eficazmente que un SE teocrático o totalitario, en el que la delegación de autoridad se manifiesta objetivamente en el hecho de que los mismos principios fundamentan directamente la autoridad política, la autoridad religiosa y la autoridad pedagógica.

Escolio 2. La ilusión de la autonomía absoluta del SE es más fuerte que nunca en la funcionarización completa del cuerpo docente en la medida en que, con la retribución dada por el Estado o institución universitaria, el profesor ya no está retribuido por el cliente, como otros vendedores de bienes simbólicos (por ejemplo, profesiones liberales), ni incluso por referencia a los servicios prestados al cliente, y se encuentra, por tanto, en las condiciones más favorables para ignorar la verdad objetiva de su tarea (por ejemplo, ideología del «desinterés económico»).

4.2.2.1. En tanto que autoriza la desviación de la autoridad de función (AuE) en beneficio de la persona del funcionario, o sea, en tanto que produce las condiciones del encubrimiento y el desconocimiento del fundamento institucional de la AuE, el SE produce las condiciones favorables para el ejercicio de un TP institucionalizado, puesto que desvía en beneficio de la institución y de los grupos o clases a los que sirve el efecto de reforzamiento que produce la ilusión de la independencia del ejercicio del TE respecto a sus condiciones institucionales y sociales (paradoja del carisma profesoral).

Escolio. Por el hecho de que la práctica sacerdotal no puede escapar tan completamente al estilo estereotipado como lo hace la práctica pedagógica en tanto que manipula-

ción de bienes secularizados, el carisma sacerdotal nunca puede basarse en la misma medida que el carisma profesoral en la técnica de la desritualización ritual como juego con el programa implícitamente inscrito en el programa. No hay nada más adecuado para servir a la autoridad de la institución y de la arbitrariedad cultural servida por la institución como la adhesión encantada del maestro y del alumno a la ilusión de una autoridad y de un mensaje sin más fundamento ni origen que la persona de un maestro capaz de hacer pasar su poder delegado de inculcar la arbitrariedad cultural por un poder de decretarla (por ejemplo, la improvisación programada comparada a la pedagogía que, fundándose en el recurso al argumento de la autoridad, transparenta siempre la autoridad de la que el maestro recibe la suya).

4.3. En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia).

Libro 2

El mantenimiento del orden

La función docente tiene, pues, la misión de mantener y promover este orden en el pensamiento, tan necesario como el orden en la calle y en las provincias.

G. GUSDORF,
Pourquoi des professeurs?

Capítulo 1

Capital cultural y comunicación pedagógica

SERPENTÍN: Cuando yo dirijo mi pensamiento hacia usted, éste se refleja en su espíritu en la medida en que encuentra en él ideas correspondientes y palabras adecuadas. Mi pensamiento se expresa en palabras, en palabras que usted parece entender; se viste con su propia lengua, con sus frases habituales. Muy probablemente, las personas *que le acompañan* entienden lo que yo digo, cada una con sus diferencias individuales de vocabulario y de elocución.

BARNSTAPLE: Y por esto a veces, por ejemplo (...) cuando usted se eleva hasta ideas de las que nuestros espíritus ni tan sólo sospechan su existencia, no entendemos nada.

H. G. WELLS,
Monsieur Barnstaple chez les Hommes-Dieux.

Esta investigación ha nacido de la intención de tratar la ación pedagógica como una simple relación de comunica- y de medir su rendimiento, es decir, más precisamente, determinar los factores sociales y escolares del éxito de comunicación pedagógica mediante el análisis de las variaes del rendimiento de la comunicación en función de las acterísticas sociales y escolares de los receptores.[1] En osición a los índices comúnmente utilizados para medir el dimiento de un sistema de enseñanza, el rendimiento innativo de la comunicación pedagógica constituye sin duda de los índices más seguros de la productividad especí del trabajo pedagógico, sobre todo cuando tiende a recirse, como en las facultades de letras, a la manipulación palabras. El análisis de las variaciones de la eficacia de la ión de inculcación que se realiza principalmente en y por relación de comunicación conduce, pues, al primer princi- de las desigualdades del éxito escolar de los niños procetes de las distintas clases sociales: podemos, en efecto, poner, como hipótesis, que el grado de productividad escífico de todo trabajo pedagógico que no sea el trabajo

1. Se puede encontrar una presentación de los instrumentos y los incipales resultados de la encuesta que fundamenta los análisis que mos a exponer en P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON y M. de SAINT-MARTIN, *pport pédagogique et communication*, Cahiers du CSE, núm. 2, rís, Mouton, 1965. Para analizar las variaciones de las aptitudes de distintas categorías de estudiantes de Letras para la comprensión el manejo de la lengua, se debía recurrir a ejercicios de distintos os para explorar a la vez los distintos ámbitos de la competencia güística, desde los más escolares hasta los más «libres», y los distos niveles del comportamiento lingüístico, desde la comprensión palabras insertas en un contexto hasta la forma más activa de nipulación de las palabras, la exigida por la formulación de definiciones.

pedagógico realizado por la familia está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (en el aspecto aquí considerado, el *dominio académico de la lengua académica*) del habitus que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y, al término de la regresión, por la familia (es decir, aquí, el dominio práctico de la lengua materna).

Desigualdades ante la selección y desigualdades de selección

Ignorar, como se ha hecho a menudo, que las categorías definidas en una población de estudiantes por criterios como el origen social, el sexo o cualquier característica del pasado escolar han sido desigualmente seleccionadas en el transcurso de la escolaridad anterior, equivaldría a renunciar a una *explicación, exhaustiva* de todas las variaciones que hacen aparecer estos criterios.[2] Así, por ejemplo, los resultados obtenidos en una prueba de lenguaje no son debidos solamente a estudiantes caracterizados por su formación anterior, su origen social, su sexo, ni incluso por todos estos criterios considerados simultáneamente, sino de la categoría que, por la misma razón de que está dotada del conjunto de estas características, no ha sufrido la eliminación en el mismo grado que una categoría definida por otras características. Dicho de otra forma, se cae en un paralogismo de la forma

2. El paralogismo consistente en ignorar las propiedades que una población producida por una serie de selecciones debe a este proceso no sería tan frecuente si no expresara una de las tendencias más profundas de la epistemología espontánea, a saber, la inclinación a una representación realista y estática de las categorías del análisis, y si no encontrara además un estímulo y una garantía en uso mecánico del análisis multivariado, que inmoviliza un estado determinado de un sistema de relaciones. Para terminar con algunas de las objeciones suscitadas por aquellos de nuestros análisis que se basan en la consideración sistemática del efecto de selección relativa, valdría la pena quizás desmontar, según las exigencias analíticas del canon metodológico, los resortes lógicos de esta ilusión que merecería figurar en el catálogo de los errores metodológicos con el nombre típicamente metodológico de *multivariate fallacy*. Si renunciamos a las delectaciones morosas de este ejercicio de escuela es porque una refutación que adoptara, aunque fuera por plagio, los signos exteriores del aparato metodológico contribuiría a garantizar la disociación entre la práctica y la reflexión sobre la práctica que define la tentación metodológica; sobre todo porque la sociología propone tareas menos estériles que la denuncia reglamentaria de errores que resistirían menos a la refutación lógica si fueran sociológicamente menos necesarios.

pars pro toto al creer que se comprende directa y exclusiva-
mente la influencia, incluso cruzada, de factores como el ori-
gen social o el sexo en las relaciones sincrónicas que, tratán-
dose de una población definida por un cierto pasado, asi-
mismo definido por la acción continua en el tiempo de estos
factores, sólo toman todo su sentido al ser considerados en
el proceso de la «carrera». Hemos adoptado aquí un método
de exposición deductivo porque solamente un modelo teó-
rico como éste, que pone en relación los dos sistemas de re-
laciones subsumidos en los dos conceptos de «capital lin-
güístico» y de «grado de selección», es capaz de descubrir el
sistema de hechos que construye como tales instaurando en-
tre ellos una relación sistemática: muy al contrario de la ve-
rificación puntillosa que somete a experimentaciones parcia-
les una serie discontinua de hipótesis parciales, la verifica-
ción sistemática que proponemos seguidamente intenta dar
a la experimentación su pleno poder de desmentir, confron-
tando los resultados del cálculo teórico con los datos toma-
dos empíricamente.

Puesto que han debido superar una empresa de acultura-
ción para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias
escolares en materia de lenguaje, los estudiantes de clases
populares y medias que acceden a la enseñanza superior han
sufrido necesariamente una selección más fuerte, y según el
criterio mismo de la competencia lingüística, dado que los
correctores se han visto obligados frecuentemente, tanto en
la «agregation» como en el bachillerato, a rebajar sus exi-
gencias en materia de saber y de «savoir-faire» para atenerse
a las exigencias de forma.[8] Particularmente manifestada en
los primeros años de escolaridad, en que la comprensión y
el manejo de la lengua constituyen el punto principal de
aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capi-
tal lingüístico no deja de ejercerse nunca: el estilo siempre
es tenido en cuenta, implícita o explícitamente, en todos los

8. Como les gusta decir a los correctores, «lo esencial es que esté bien escrito». Hablando del concurso de entrada a la «École normale», Célestin Bouglé escribía: «Está formalmente acordado que, incluso para la prueba de historia, que supone un cierto número de conocimientos de hecho, los correctores deben apreciar sobre todo las cualidades de composición y de exposición.» (*Humanisme, sociologie, philosophie, Remarques sur la conception française de la culture général*, «Travaux de l'École normale supérieure», Hermann et Cie, 1938, p. 21.) Los informes de «agrégation» y de CAPES (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire), están llenos de afirmaciones del mismo tipo.

niveles del cursus y, en grados diversos, en todas las carreras universitarias, incluso las científicas. Más aún, la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia. De ello se deduce lógicamente que la *mortalidad escolar* crecerá forzosamente a medida que nos acerquemos a las clases más alejadas de la lengua escolar, pero también que, en una población producto de la selección, ~~la desigualdad de~~ la selección tiende a reducir progresivamente, y a veces a anular, los efectos de la desigualdad ante la selección: de hecho, sólo la selección diferencial según el origen social, y en particular la superselección de los estudiantes de origen popular, permiten explicar sistemáticamente todas las variaciones de la competencia lingüística en función de la clase social de origen y, en particular, la anulación o la inversión de la relación directa (observable en los niveles más bajos del cursus) entre la *posesión de un capital* cultural (definido según la profesión del padre) y el grado de éxito.

Sabiendo que la ventaja de los estudiantes originarios de las clases superiores es más notable a medida que nos alejamos del ámbito de la cultura directamente enseñada y totalmente controlada por la Escuela y que pasamos, por ejemplo, del teatro clásico al teatro de vanguardia o, incluso, de la literatura escolar al jazz, se comprende que, en el caso de un comportamiento como el uso escolar de la lengua escolar, las diferencias tienden a atenuarse al máximo e incluso a invertirse: de hecho, los estudiantes de las clases populares intensamente seleccionados obtienen en este terreno resultados al menos equivalentes a los de los estudiantes de clases altas, menos seleccionados, y superiores a los de los estudiantes de clases medias, tan desprovistos como ellos de capital lingüístico o cultural, pero no tan intensamente seleccionados (cuadro núm. 2).[4]

4. A diferencia de las clases populares, para las que la superselección continúa siendo la regla, los artesanos y comerciantes se han beneficiado más de la ampliación de la base social de reclutamiento de las universidades (pasando de 3,8 % a 12,5 % entre 193

Del mismo modo, aunque, cualquiera que sea el medio al que pertenezcan, los estudiantes parisienses obtienen resultados superiores a los de los estudiantes de provincias, en los estudiantes originarios de las clases populares la diferencia ligada a la residencia es más notable (91 % contra 46 % que obtienen una nota superior a 12 sobre 20 frente al 65 % y 59 % en las clases superiores); los estudiantes originarios de las clases populares obtienen en París los mejores resultados, seguidos por los estudiantes de clases medias y los estudiantes de clases superiores (cuadro núm. 2): para comprender este conjunto de relaciones, hay que considerar que la residencia parisiense está asociada, por una parte, a ventajas lingüísticas y culturales y, por otra, a que el grado de selección correlativo a la residencia parisiense no puede ser definido independientemente de la pertenencia de clase aunque sólo fuera a causa de la estructura jerárquica y centralizada del sistema universitario y, en general, de los aparatos del poder.[5] Si se define en valores relativos (+, 0 o —) la importancia del capital lingüístico transmitido por los diferentes medios familiares y el grado de selección que implica la entrada en la Universidad, en París y en pro-

59), sin duda, bajo el efecto de una elevación relativa del nivel da y en relación con la extensión a esta categoría de la actitud s clases medias respecto a la Escuela. No es sorprendente, pues, seleccionados menos rigurosamente en medios tan desfavorecidos ralmente, los estudiantes procedentes de estas categorías obten- los resultados más flojos en todos los ejercicios: 40,5 % de ellos nen una nota superior a 12/20 en el ejercicio de definición, frente a 57 % de hijos de cuadros superiores y un 54 % de estudiantes de s populares. Por otra parte, a diferencia de los hijos de cuadros riores que tienen mejores resultados que los estudiantes de todas demás categorías cuando provienen de liceos, y peores resultados do provienen de colegios, los hijos de artesanos y comerciantes mantienen en última posición, hayan hecho sus estudios en un ro público o privado.

5. El análisis multivariado muestra que, si se neutraliza la acción otros factores favorables, los resultados de los parisinos son siem- superiores a los de los estudiantes de provincias en todos los grupos. En efecto, en París, un 79 % de los estudiantes que han bido la formación más clásica, un 67 % de los que han recibido formación moderna y un 65 % de los que han hecho latín han nido más de 12/20 en el ejercicio de definición, frente a un 54 %, % y 42 % de los estudiantes de provincias. Veríamos también que to los chicos como las chicas, los filósofos como los sociólogos, los tudiantes provenientes de liceos como los que proceden de centros vados, obtienen mejores resultados en París que en provincias.

CUADRO N.º 1

		Capital lingüístico	Grado de selección		Competencia lingüística
Clases populares . .	París	—	+ +	→	+
	Provincias	— —	+	→	—
Clases medias . . .	París	—	+	→	0
	Provincias	— —	0	→	— —
Clases superiores . .	París	+ +	— —	→	0
	Provincias	+	—	→	0

La expresión en grados relativos de selección en términos de + y de — es la traducción aproximada de las posibilidades de acceso a la Universidad que caracterizan a los diferentes subgrupos (*cf. infra* apéndice).

CUADRO N.° 2

	PARÍS			PROVINCIAS			TOTAL		
	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %
Menos de 12 . .	9	31	**35**	54	**60**	41	46	**55**	42,5
Más de 12 . . .	**91**	69	65	46	40	**59**	54	45	**57,5**

Los porcentajes se han calculado por columnas, y se ha subrayado la tendencia más fuerte en cada línea de cada una de las tres poblaciones (París, provincias, total).

vincias, para las distintas categorías sociales, se ve que basta con combinar estos valores para explicar la jerarquía de los resultados en el ejercicio del lenguaje (*cf.* esquema núm. 1 y cuadro núm. 2). Este modelo explica, pues, de forma sistemática, las variaciones empíricamente constatadas, es decir, por ejemplo, la posición de los estudiantes parisienses originarios de clases populares (+) en relación a los estudiantes parisienses de clases superiores (0) y en relación a los estudiantes provincianos de clases populares (—) o, incluso, de la posición relativa de los estudiantes de clases medias que, en París (0) como en provincias (— —), obtienen resultados inferiores a los estudiantes de clases populares.

Se deduce también de estos análisis que si la parte de los estudiantes de clases populares que acceden a la Universidad aumentara de modo sensible, el grado de selección relativa de estos estudiantes compensaría cada vez menos, al debilitarse, las desventajas escolares ligadas a la desigualdad de la distribución del capital lingüístico y cultural entre las clases sociales. Se vería reaparecer, pues, la correlación directa entre los resultados escolares y la clase social de origen que, en la enseñanza superior, sólo se observa plenamente en los ámbitos menos controlados por la Escuela, mientras que, en la enseñanza secundaria, se manifiesta incluso en los resultados más escolares.

Del mismo modo, para comprender que una prueba, que medía de formas muy diferentes el dominio de la lengua, hiciera aparecer una superioridad constante de los chicos sobre las chicas, no habría que olvidar en ningún momento que la situación de las estudiantes se distingue de la situación de los estudiantes de manera sistemática, es decir, por una aparente paradoja, de forma distinta en el conjunto de la Universidad, en las facultades de letras o en un determinado tipo de estudios y de carrera escolar. Si, como es sabido, las estudiantes están condenadas a estudios de letras dos veces más que los estudiantes (en 1962, 52,8 posibilidades sobre 100 contra 23) y que, al contrario que los jóvenes a quienes están abiertas las otras facultades más ampliamente, las estudiantes de letras, por el hecho mismo de esta relegación, están menos seleccionadas que los jóvenes de esta misma facultad, se comprende que las muchachas alcancen resulta-

los más flojos. También aquí, el modelo explicativo que pone en relación los resultados de las dos categorías y sus grados respectivos de selección, puede explicar, a condición de que sea aplicado sistemáticamente, todos los hechos que el análisis multivariado no explicaría, a no ser que se recurriera a la explicación ficticia y tautológica de las «desigualdades naturales entre los sexos».

Dado que el grupo de las estudiantes tiene una composición diferente del grupo de los estudiantes en lo que respecta a origen social, tipo de estudios o pasado escolar (por ejemplo, el 36 % de los chicos ha recibido la formación más clásica, contra el 19,5 % de las chicas) y que estas características están todas ligadas, desigualmente, a grados desiguales de éxito, se podría esperar que el análisis multivariado por sí solo desvelara, bajo la relación aparente entre el sexo y los resultados de los ejercicios, otras relaciones efectivas, neutralizando sucesivamente la acción de las diversas variables, es decir, estudiando por separado la acción de la variable principal en los diferentes subgrupos aislados de otras variables en el seno del grupo principal. Pero, ¿cómo se podría explicar entonces, sin recurrir a la desigualdad natural, la superioridad de los chicos, ya que la distancia no puede ser atribuida a las diferencias que separan las dos categorías en lo que se refiere al conocimiento de las lenguas antiguas, al centro en el que se ha cursado la enseñanza secundaria, al tipo de estudios o al origen social?

> De esta forma, las diferencias entre chicos y chicas siguen siendo las mismas en las diversas categorías sociales de origen y, a grandes rasgos, son de la misma amplitud en el interior de estas categorías (cuadro número 5). Subsisten cualquiera que sea el tipo de centro frecuentado en la enseñanza secundaria, y la única diferencia es solamente un poco más fuerte entre los antiguos alumnos de los «collèges», en los que el 62 % de los chicos y el 35 % de las chicas tienen una nota superior a 12, contra 70 % y 54 % en el caso de los antiguos alumnos de instituto.[6]

6. El bachillerato puede cursarse, en Francia, en dos tipos de centros oficiales: los «lycées», equivalentes de los Institutos de Enseñanza Media españoles, y los «collèges» («Collège d'Enseignement Secondaire» o «Collège d'Enseignement Général»), que tienen un cierto parentesco con los centros de enseñanza profesional españoles. Exis-

Para explicar a la vez la distancia que se observa constantemente entre chicos y chicas en las facultades de letras y su ausencia en el grupo de alumnos de institutos, basta con saber que el grado de selección característico de los chicos y de las chicas no es el mismo en los dos casos: siendo el *sex-ratio* en la enseñanza secundaria muy parecido al *sex-ratio* de las clases de edad correspondientes, se podría suponer que chicos y chicas están casi igualmente seleccionados, lo cual no es cierto en el caso de las facultades de letras. Si las estudiantes manifiestan, en menor medida que los estudiantes, la aptitud para el manejo de la lengua de ideas (que se exige en grados muy desiguales en las diferentes asignaturas), es sobre todo porque los mecanismos objetivos que orientan preferentemente a las chicas hacia las facultades de letras y, en el interior de éstas, hacia determinadas especialidades (como lenguas vivas, historia del arte o letras) deben una parte de su eficacia a una definición social de las cualidades «femeninas» que contribuyen a forjar o, dicho de otra forma, a la interiorización de la necesidad externa que impone esta definición de los estudios femeninos: para que un destino, que es el producto objetivo de las relaciones sociales que definen la condición femenina en un momento dado del tiempo, se transforme en vocación, es necesario y suficiente que las chicas (y todo su entorno, empezando por la familia) se guíen inconscientemente por el prejuicio —particularmente vivo y agudo en Francia, debido a la continuidad existente entre la cultura de salón y la cultura universitaria— de que existe una afinidad electiva entre las cualidades llamadas femeninas y las cualidades «literarias» tales como la sensibilidad para los matices imponderables del sentimiento o el gusto por los virtuosismos imprecisos del estilo. De esta forma, las «elecciones» en apariencia más deliberadas o más inspiradas, tienen en cuenta (aunque indirectamente) el sistema de posibilidades objetivas que condena a las mujeres a las profesiones que reclaman una disposición «femenina» (por ejemplo, los oficios «sociales») o que las predispone a

ten además escuelas privadas, reconocidas por el Estado, pero su frecuentación es muy limitada, tanto por su coste como por el menor nivel de las enseñanzas impartidas. *(N. del T.)*

aceptar, si no a reivindicar inconscientemente, las funciones o los aspectos de la función que reclaman una relación «femenina» en la profesión.

Incluso la excepción aparente se comprende en la lógica del modelo. Mientras que los chicos que no han hecho latín ni griego, o solamente latín, consiguen mejores resultados que las chicas con la misma formación, son las chicas las que obtienen los mejores resultados en el grupo de los helenistas: 64 % de ellas, frente a 58,5 % de los chicos, obtienen una nota superior a la mediana (*cf.* cuadro núm. 3). Esta inversión del signo de la diferencia habitual entre los sexos se explica por el hecho de que, teniendo las chicas menos posibilidades que los chicos de recibir esta formación, aquellas que la reciben son, por esta misma razón, más rigurosamente seleccionadas que los chicos con la misma formación. Del mismo modo, porque la significación de cada relación está en función de la estructura en la que se inserta, la formación más clásica (latín y griego) no está automáticamente ligada a un mejor resultado: mientras que las chicas que han hecho latín y griego tienen resultados superiores a aquellas que sólo han hecho latín o que tienen una formación moderna, en los chicos ocurre lo contrario. Todo induce a pensar que se trata, también en este caso, de un efecto de selección diferencial: si la entrada en la facultad de letras se impone casi tan necesariamente a los chicos como a las chicas cuando han hecho latín y griego, los chicos que han recibido una educación moderna, y para los cuales los estudios de letras representan una orientación a contracorriente, están más seleccionados que sus condiscípulos del mismo sexo.

Si se definen, también en este caso, lo que son en valor relativo el capital lingüístico vinculado a un origen social dado y el grado de selección que implica para los sujetos de cada clase social y de cada sexo la entrada en la Universidad y, en segundo grado, en la facultad de letras, se ve que basta con combinar estos valores para explicar la jerarquía de los resultados obtenidos por cada subgrupo en un ejercicio de definición (*cf.* esquema núm. 4 y cuadro núm. 5). Así, por ejemplo, se deduce del modelo (representado por el esquema núm. 4) que las estudiantes de clases medias deben tener

CUADRO N.° 3

	NI GRIEGO NI LATÍN		LATÍN		LATÍN Y GRIEGO		TOTAL	
	Muchachos	Muchachas	Muchachos	Muchachas	Muchachos	Muchachas	Muchachos	Muchachas
Menos de 12	34	**60**	39	**58,5**	**41,5**	36	38	**54**
Más de 12	**66**	40	**61**	41,5	58,5	**64**	**62**	46

Los porcentajes se han calculado por columna y se ha subrayado la tendencia predominante por línea en cada uno de los tres grupos.

el grado más bajo de competencia lingüística (— —) porque, como los chicos de las mismas clases, están tan desfavorecidas como los estudiantes y las estudiantes de las clases populares en lo que se refiere a capital lingüístico, pero no tan rigurosamente seleccionadas para entrar en la enseñanza superior, y que están también menos seleccionadas que los chicos de su clase en las facultades de letras; de hecho, ésta es la categoría que, con solamente un 39,5 % de individuos situados por encima de la mediana de la distribución del total de la población, tiene los resultados más flojos en el ejercicio de definición. De la misma forma, los estudiantes de clases superiores, a los que nada distingue de las chicas del mismo origen social en lo que se refiere al capital lingüístico y al grado de selección para entrar en la Universidad, y que están más seleccionados que ellas en las facultades de letras por el hecho de la relegación de las chicas en esas facultades, deben alcanzar la más alta calificación (+ +); ello se ve confirmado en el cuadro núm. 5: el 67 % de los individuos tiene una nota superior a la mediana del conjunto. Y se verifica para todas las subcategorías la misma coincidencia entre la posición que les asigna el modelo teórico y la posición que les atribuye la medida empírica.

El mismo modelo teórico permite comprender que las relaciones a la vez más constantes y más fuertes son, a nivel de enseñanza superior, las que unen los grados de competencia lingüística a las características del pasado escolar: el hecho de que es principalmente por mediación de las orientaciones iniciales (centro y sección en «6ème»)[7] que el origen social predetermina el destino escolar, es decir, tanto el encadenamiento de las sucesivas elecciones de carrera como las posibilidades diferenciales de éxito o de eliminación que se desprenden de ellas, permite deducir en primer lugar que la estructura de la población de los supervivientes se modifica continuamente desde el mismo punto de vista del criterio que preside la eliminación, lo que tiene por efecto el debilitar poco a poco la relación directa entre el origen social y la competencia lingüística (o cualquier otro índice de *éxito* escolar); y, en segundo lugar, puede deducirse que en cada punto de la carrera, los individuos de una misma clase so-

7. Al iniciar el bachillerato, en «6ème» (11-12 años) se opta por un tipo de centro («lycée» o «collège») y por una sección («Classique», «Moderne 1», «Moderne 2» y «Pratique»). El equivalente más aproximado de estas secciones en España es la división, una vez finalizado el antiguo Bachillerato Elemental, entre Letras y Ciencias. *(N. del T.)*

CUADRO N.º 4

		Capital lingüístico	Grado de selección: al entrar en la Universidad	Grado de selección: al entrar en la fac. de letras		Competencia lingüística
Clases populares . .	Chicos	—	+	+	→	+
	Chicos	—	+ +	— —	→	—
Clases medias . . .	Chicos	—	0	+	→	0
	Chicas	—	0	—	→	— —
Clases superiores . . .	Chicas	+ +	— —	+ +	→	+ +
	Chicas	+ +	— —	—	→	—

En una clase social dada se supone una distribución igual del capital lingüístico entre los dos sexos. La expresión de los grados relativos de selección en términos de + y de — es la traducción aproximada de las probabilidades de acceso a la Universidad y de las probabilidades condicionales de acceso a la facultad de letras (suponiendo ya adquirido el acceso a la enseñanza superior) que caracterizan a los *diferentes subgrupos*.

CUADRO N.° 5

	CLASES POPULARES		CLASES MEDIAS		CLASES SUPERIORES		CONJUNTO	
	Chicos %	Chicas %	Chicos %	Chicas %	Chicos %	Chicas %	Chicos %	Chicas %
Menos de 12	35,5	**53,5**	43	**60,5**	33	**47**	38	**54**
Más de 12	**64,5**	46,5	**57**	39,5	**67**	53	**62**	46

cial que se mantienen en el sistema presentan tanto menos los características de carrera que han ocasionado la eliminación de otros individuos de la categoría, en la medida en que pertenecen a una clase sometida a una eliminación más severa y en que se realiza el corte sincrónico en un nivel más avanzado del curso.[8] Se comprende que una medida de las competencias lingüísticas realizada en el nivel de la enseñanza superior en una población de estudiantes sólo pueda aprehender la relación entre el origen social y el éxito escolar bajo la especie de la relación entre el éxito y las características escolares, que no son más que la «retraducción», en la lógica propiamente escolar, de las posibilidades inicialmente ligadas a una situación social determinada; y, de hecho, cuando sólo se perciben relaciones significativas entre variables, como el origen social o el sexo y el éxito en la prueba de lenguaje, en los ejercicios más parecidos a las técnicas tradicionales del control escolar, las características de la carrera escolar (como la sección que se ha seguido en la enseñanza secundaria) o los índices del éxito anterior (como las notas obtenidas en exámenes anteriores) están más fuertemente ligados que todos los demás criterios al grado de éxito en la prueba de lenguaje, y esto en cualquier tipo de ejercicio.

Para explicar la relación constatada entre la sección que se ha seguido en la enseñanza secundaria y la aptitud para el manejo de la lengua sin atribuir al aprendizaje de las lenguas antiguas las virtudes milagrosas que le atribuyen los defensores de las «humanidades»,

8. Las características asociadas a la eliminación o a la supervivencia en el sistema no se distribuyen al azar entre los individuos de una misma clase, sino que son susceptibles asimismo de relacionarse con criterios sociales o culturales que diferencian a subgrupos en el interior de una clase: por ejemplo, los estudiantes hijos de obreros se diferencian por un gran número de características secundarias (sociales, como el nivel de instrucción de la madre o la profesión del abuelo, y escolares, como la sección de entrada en el secundario) de aquellos de los miembros de su clase de edad pertenecientes a la misma clase social; más exactamente, presentan un número tanto más grande de estas características compensatorias cuanto más adelante hayan llegado en el cursus o cuanto mejor situados están en la jerarquía de las disciplinas o los centros de enseñanza, si se encuentran en el mismo nivel del cursus. Se comprende con la misma lógica que, con el mismo resultado, las chicas presentan siempre mayor número de estas características compensatorias que los chicos de la misma clase social.

basta con notar que esta relación encubre todo el sistema de las relaciones entre la selección diferencial y los factores sociales y escolares de esta selección: en efecto, dados los mecanismos que presiden actualmente el reclutamiento de las diferentes secciones, la elección del griego (cuando se ha hecho latín en 6ème) la hacen los alumnos más conformes a las exigencias escolares, tanto si se reclutan entre los escasos representantes de las clases populares, ya muy fuertemente superseleccionados (como estudiantes de instituto y, en segundo grado, como latinistas), como entre los hijos de familias acomodadas que consolidan definitivamente su ventaja invirtiendo su capital cultural en las secciones más aptas para asegurarles la rentabilidad escolar más elevada y duradera.

Hay otras razones para poner en duda los poderes que el conservadurismo pedagógico atribuye a la formación clásica. ¿Cómo se explica, por ejemplo, que sólo la formación clásica (latín y griego) esté asociada, en cualquier ejercicio, a los mejores resultados, mientras que el conocimiento exclusivo del latín no parece proporcionar ninguna ventaja respecto a la formación moderna? Los mejores ejercicios para medir la aptitud a la gimnasia mental que se supone desarrollada por el aprendizaje del latín, no revelan, en efecto, ninguna desigualdad significativa entre los latinistas y los demás.[9] Si los estudiantes que han hecho latín y griego se distinguen por su fluidez verbal, es porque se han seleccionado (o han sido seleccionados) con referencia a una imagen de la jerarquía de las secciones de la enseñanza secundaria que coloca en el lugar más alto los estudios clásicos y porque han debido atestiguar un éxito particular en los primeros años de la escolaridad secundaria para pretender ingresar en una sección que el sistema reserva a su élite y que es elegida por los profesores más aptos para hacer de esos buenos alum-

9. Otro índice de que el conocimiento del latín y del griego no proporciona ninguna ventaja escolar por sí mismo, lo constituye el hecho de que los estudiantes procedentes de liceos que son, proporcionalmente, menos numerosos que los estudiantes procedentes de centros privados en lo que se refiere a haber hecho latín y griego (25,8 % frente a 31,1 %), obtienen, sin embargo, mejores resultados. Incluso el grupo de antiguos alumnos de liceo que no han hecho latín ni griego obtienen resultados superiores a los de los estudiantes que han hecho latín y griego pero proceden de centros privados.

nos los mejores alumnos.[10] Dado que los estudiantes que han hecho latín y griego tienen la mejor tasa de éxito en todos los ejercicios de la prueba propuesta, que esta tasa está asimismo ligada a una tasa elevada de éxito escolar anterior y que los estudiantes que han hecho estudios clásicos han obtenido la mejor tasa de éxito en los exámenes anteriores, se puede sacar la conclusión de que los antiguos alumnos de las secciones clásicas, seleccionados por y para su fluidez retórica, son los que están menos alejados del ideal del estudiante conforme que el profesor supone por el nivel de su discurso y que los exámenes exigen y hacen existir por esta misma exigencia.

Si es cierto que la desventaja ligada al origen social es sustituida principalmente por las orientaciones escolares con los grados de selección diferencial que éstas implican para las diferentes categorías de estudiantes se comprende que los hijos de cuadros superiores triunfen en el subgrupo de estudiantes que han recibido una formación moderna, mientras que los estudiantes originarios de las clases populares triunfan en el subgrupo de los latinistas porque, sin duda, deben el hecho de hacer latín a una particularidad de su medio familiar y porque, procedentes de clases para las que esta orientación es más improbable, han debido *manifestar cualidades particulares para recibir esta* orientación y perseverar en ella (cuadro núm. 6).[11] Queda una última dificultad, que el modelo todavía permite resolver: en el subgrupo definido por la formación más clásica, los estudiantes procedentes de clases populares obtienen resultados inferiores a los de los estudiantes de clases superiores (61,5 % contra 73,5 %); de hecho, en este subgrupo, aunque hayan sido superseleccionados en un grado todavía mayor que en el subgrupo de los «latinistas» (diferencia que, por otra

10. La preeminencia de las secciones clásicas era tal, no hace aún mucho tiempo, que apenas se podía hablar de orientación porque las elecciones sucesivas en los diversos niveles de la carrera estaban determinadas de manera casi automática por el resultado, medido según una escala de valores única e indiscutida, y porque la entrada en la sección moderna era considerada por todos, incluidos los mismos interesados, como una relegación y un fracaso.

11. Con cualquier tipo de formación secundaria, los estudiantes de clases medias obtienen regularmente los resultados más flojos (situándose más de la mitad de ellos por debajo de la nota 12/20).

CUADRO N.° 6

	Ni griego ni latín			Latín			Latín y griego			Conjunto		
	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %
Menos de 12	52	**54**	39	48	**58**	52	38,5	**55**	26,5	46	**55**	42,5
Más de 12	48	46	**61**	**52**	42	48	61,5	45	**73,5**	54	45	**57,5**

parte, se traduce en sus resultados: 61,5 % contra 52 %), los estudiantes procedentes de clases populares compiten con la fracción de los estudiantes acomodados que han sacado mejor provecho escolar de su capital lingüístico y cultural.

Del mismo modo, la existencia de fuertes variaciones en el grado de competencia lingüística en función de la asignatura sólo puede conducir a atribuir una eficacia intrínseca *e irreductible a tal o cual formación intelectual o a la población* que se beneficia de ella, si se ignora que el público de una disciplina es el producto de una serie de selecciones cuyo rigor varía en función de las relaciones entre los factores sociales que determinan las diferentes trayectorias escolares y el sistema de los diferentes tipos de estudios objetivamente posibles en un sistema de enseñanza dado en un momento dado del tiempo: para quien esté tentado de imputar la superioridad de los alumnos de las clases preparatorias de las «grandes écoles» sobre los estudiantes de primer curso universitario o de los de filosofía sobre los estudiantes de sociología a alguna virtud propia de la enseñanza o de los que la reciben, basta con indicar que los hijos de los cuadros superiores que triunfan limpiamente sobre todos los demás en el grupo de estudiantes de filosofía, disciplina muy altamente valorada en el sistema tradicional de los estudios literarios, obtienen, por el contrario, los resultados más débiles *en el grupo de los estudiantes de sociología, disciplina* predispuesta a desempeñar el papel de refugio prestigioso para los estudiantes de clases privilegiadas más desprovistos escolarmente que se encuentran de esta forma subseleccionados con relación a sus condiscípulos originarios de otros medios. Y para explicar todas las relaciones entre la disciplina, el origen social y el éxito (cuadro núm. 7), vemos que basta con decir que la subselección relativa (aquí con relación a la filosofía) característica de una disciplina como la sociología que, prometiendo un gran prestigio intelectual al menor coste escolar, ocupa de esta forma una posición paradójica en el sistema de las formaciones, es más fuerte cuanto más privilegiada es la clase social en la que se realiza.[12]

12. Las «teorías», que invocan los sociólogos para explicar las variaciones de la actitud política de los estudiantes según su carrera, olvidarían sin duda con menos frecuencia el sistema de relaciones diacrónicas y sincrónicas que enmascara el pertenecer a una carrera

CUADRO N.° 7

	FILOSOFÍA			SOCIOLOGÍA			LICENCIA LIBRE			TOTAL		
	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %	Clases populares %	Clases medias %	Clases superiores %
Menos de 12 . . .	22,5	**34,5**	20	33,5	46	**53**	60	**66**	51	46	**55**	42,5
Más de 12	74,5	65,5	**80**	**66,5**	54	47	40	34	49	54	45	57,5

Si todas las variaciones observadas pueden interpretarse a partir de un principio único que tiene efectos distintos según la estructura del sistema completo de las relaciones en las cuales y por las cuales se aplica, es porque no expresan en absoluto una suma de relaciones parciales sino una estructura en la que el sistema completo de relaciones determina el sentido de cada una de ellas. Así, al menos en este caso, el análisis multivariado correría el riesgo de conducir a la aporía o a la reificación de relaciones abstractas, si el proceso estructural no restituyera a las clases lógicas que dividen los criterios su existencia plena de grupos sociales definidos por el conjunto de las relaciones que les unen y por la totalidad de las relaciones que mantienen con su pasado y, por medio de éste, con su situación presente.

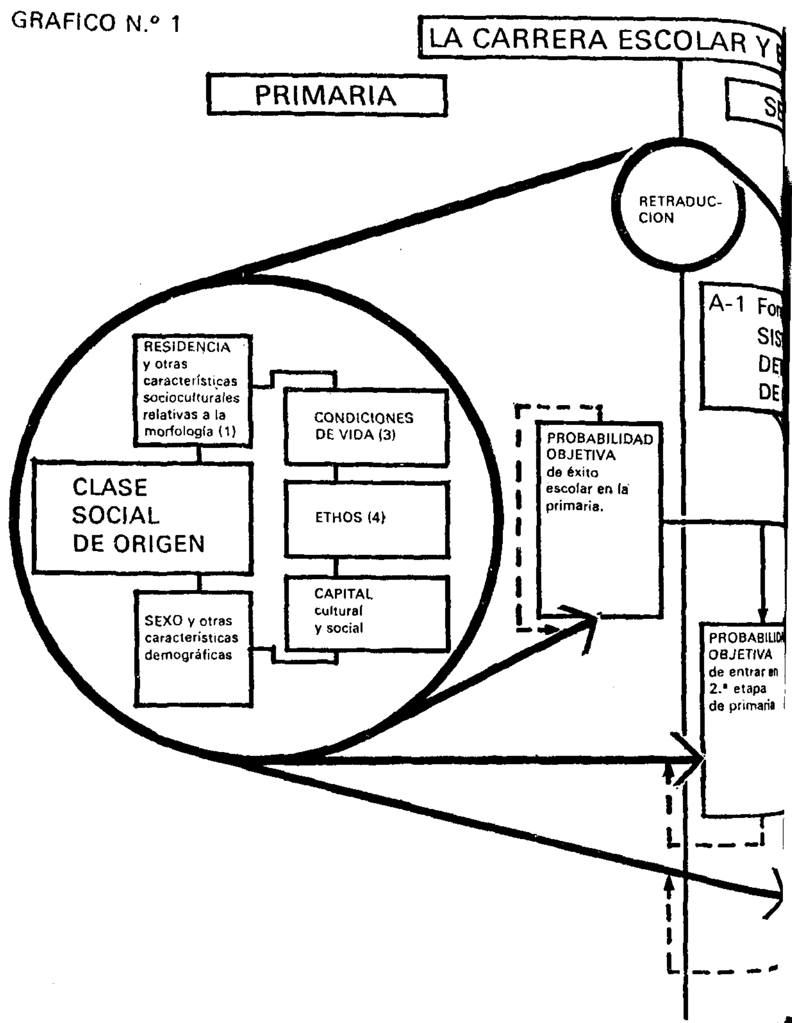
Sólo se pueden evitar las explicaciones ficticias, que no contienen nada aparte de las mismas relaciones que pretenden explicar (explicación por la distribución desigual entre los sexos de las aptitudes naturales o por las virtudes intrínsecas de una formación, el latín para unos, la sociología para otros), si se renuncia a tratar como propiedades sustanciales y aislables las variaciones que deben ser comprendidas como elementos de una «estructura» y como momentos de un «proceso». Se impone plantear aquí esta doble relación porque, por un lado, el proceso escolar de eliminación diferencial según las clases sociales (que conduce, en cada momento, a una distribución determinada de las competencias en las diferentes categorías de supervivientes) es el producto de la acción continua de los factores que definen la posición de las diferentes clases en relación al sistema escolar, a saber el «capital cultural» y el «ethos de clase», y, por otro lado, estos factores se convierten y se monetizan, en cada una de las etapas de la carrera escolar, en una constelación particular de factores sustitutivos que presentan, para cada categoría considerada (clase social o sexo), una estructura distinta (*cf.* gráfico núm. 1). Es el sistema de los factores

---

si la relación entre una formación intelectual y la práctica política no tendiera a aparecer inmediatamente, sobre todo a los intelectuales y a los profesores con gran interés en creer y hacer creer a los demás en la omnipotencia de las ideas, como la relación explicativa por excelencia: hay pocos analistas de los movimientos estudiantiles —aunque esos pocos son sociólogos y, frecuentemente, incluso profesores de sociología— que hayan imputado a las virtudes y a los maleficios de la enseñanza de la sociología las disposiciones «revolucionarias» de los estudiantes de esta disciplina.

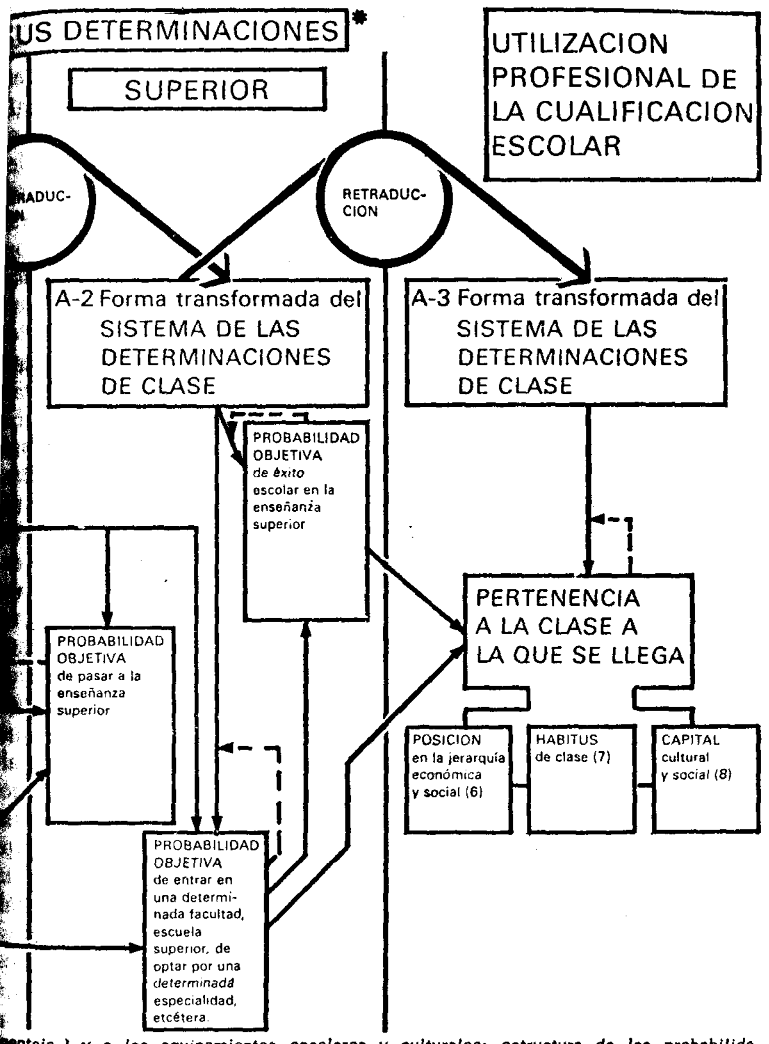
mo tal el que ejerce sobre las conductas, las actitudes y, este modo, sobre el éxito y la eliminación, la acción indiible de una «causalidad estructural», de forma que sería urdo pretender aislar la influencia de tal o cual factor y, s aún, prestarle una influencia uniforme y unívoca en erentes momentos del proceso o en las diferentes estrucas de factores. Es preciso pues construir el modelo teó de las diferentes organizaciones posibles de todos los tores capaces de actuar, aunque sea por su ausencia, en diferentes momentos de la carrera escolar de los alum de las diferentes categorías, para poder interrogar sisáticamente los efectos puntualmente constatados o meos de la acción sistemática de una constelación singular factores. Por ejemplo, para comprender la distribución de resultados obtenidos en el bachillerato, en una sección a y para una asignatura dada, por alumnos de sexo medio distintos o, más generalmente, para comprender a nivel dado del cursus la forma específica y la eficacia de tores tales como el capital lingüístico o el ethos, hay que acionar cada uno de estos elementos con el sistema del forma parte y que representa en el momento conside o la retraducción y el sustitutivo de los determinismos marios ligados al origen social. Hay que evitar pues, conerar el origen social, con la educación primaria y la expencia primaria que le acompañan, como un factor capaz determinar directamente las prácticas, las actitudes y las iniones en todos los momentos de una biografía, porque determinantes ligados al origen de clases sólo se ejercen través de los sistemas particulares de factores donde se tualizan según una estructura cada vez diferente. Así, cuan se autonomiza un cierto estado de la estructura (es decir, a cierta constelación de factores que actúan en un cierto omento sobre las prácticas), disociándolo del sistema comto de sus transformaciones (es decir, de la forma construi de la «génesis» de las carreras), se están cerrando los aminos para descubrir en la base de todas estas retraducones y reestructuraciones las características ligadas al orin y la pertenencia de clase.

Es necesario señalar expresamente los peligros que enaña esta disociación porque las técnicas que usa la sociogía para establecer y medir las relaciones conllevan implítamente una filosofía a la vez analítica e instantaneísta: no ver que el análisis multivariado da, en un corte sinrónico, un sistema de relaciones definido por un equilibrio



Este esquema quiere sugerir la lógica según la cual el sistema de determinaciones li a la pertenencia de clase (círculo A) actúa a lo largo de la carrera escolar reestructurán en función del distinto peso que puede tomar tal o cual factor (por ejemplo, el capital ral o el ingreso) en la estructura de los factores en las diferentes fases del **cursus**, *máticamente clasificadas aquí en primaria, secundaria* (A1), superior (A2) y posuniver ria (A3). Por otra parte, debe tenerse presente que, en este sistema de factores inces mente reestructurado por el mismo efecto de su acción, las determinaciones ligadas pertenencia a la clase de origen pierden progresivamente su peso en beneficio de las minaciones escolares qu constituyen su retraducción. Las líneas indican las correlac *entre variables, y las flechas los procesos genéticos. También se sugieren por medio* chas a trazos los determinismos que se efectúan a través de la interiorización de las bilidades objetivas en esperanzas subjetivas. Dicho de otra forma, este esquema inten presenta algunos de los mecanismos por los que la estructura de las relaciones de tiende a reproducirse reproduciendo los «habitus» que la reproducen.

1. **Distancia** al(los) hogar-(es) de los valores cultural a (lugar[es] de concentración



…ntsia») y a los equipamientos escolares y culturales; estructura de las probabilida… …colares y culturales de los grupos de pertenencia (vecindad, grupo de pares). 2. Otras …ísticas demográficas (posición en la familia, talla de la familia, etc.) especificadas …pertenencia de clase (selección diferencial) y por la definición social. 3. Seguridad …pleo; ingreso y esperanza de su crecimiento; habitat y condiciones de trabajo; tiempo …tc. 4. Disposiciones respecto a la escuela y la cultura (o sea, al aprendizaje, a la …d, a los valores escolares, etc.); esperanza subjetiva (de acceso a la escuela, de … de ascensión por medio de la escuela); relación con el lenguaje y la cultura (ma… 5. Capital lingüístico; conocimientos previos; capital de las relaciones sociales y de …o (recomendaciones); informaciones sobre el sistema escolar, etc. 6. Ingreso medio; … medio *al principio* y *al fin de la carrera; rapidez de la carrera, posición en las es…* …s económicas y sociales y en particular en los diferentes campos de legitimidad y en …ciones de poder. 7. Relación con la clase de origen y con la escuela en función del … escolar y de la pertenencia de clase a la que se llega, etc. 8. Diploma, relaciones …res.

puntual o que el análisis factorial elimina toda referencia a la génesis del conjunto de las relaciones sincrónicas que trata, se corre el riesgo de olvidar que, a diferencia de las estructuras estrictamente lógicas, las que estudia la sociología son el producto de transformaciones que, por desarrollarse en el tiempo, sólo podrían ser consideradas como reversibles por una abstracción lógica, absurda sociológicamente, porque expresan los estados sucesivos de un proceso irreversible en el orden etiológico. Hay que tener en cuenta el conjunto de las características sociales que definen la situación de partida de los niños de las diferentes clases sociales para comprender las distintas probabilidades que tienen para ellos los diferentes destinos escolares y lo que significa, para los individuos de una categoría dada, el hecho de encontrarse en una situación más o menos probable para su categoría (por ejemplo, tratándose del hijo de un obrero, el hecho, altamente improbable, de estudiar latín o el hecho, altamente probable, de trabajar para poder continuar sus estudios superiores); queda, pues, descartada la posibilidad de tomar como principio último de explicación de todas las características, cualquiera de las características que definen un individuo o una categoría en un punto cualquiera de su carrera: si se trata de explicar, por ejemplo, la relación que se establece, al nivel de la enseñanza superior, entre el éxito escolar y la práctica de una actividad remunerada, de la que se puede admitir que, siendo desigualmente frecuente en las diferentes clases sociales, produce un efecto igualmente desfavorable en cualquier categoría social, no se puede concluir que a este nivel del cursus el origen social ha dejado de ejercer toda influencia porque no es indiferente sociológicamente que se tome como punto de partida de la explicación la desigual probabilidad del trabajo extraescolar en las diferentes categorías de estudiantes, o la desigual probabilidad de encontrar estudiantes de diferentes medios entre los que deben trabajar. A fortiori, no se podrían recomponer las diferentes experiencias que corresponden a situaciones definidas por el cruce de varios criterios (por ejemplo, la de un hijo de campesino que ha ingresado en un seminario y no en una escuela normal o que ha llegado a ser profesor de filosofía y no experto geógrafo) tomando como punto de partida de la reconstrucción la experiencia de la situación definida por uno cualquiera de estos criterios: las experiencias que el análisis sólo puede distinguir y especificar por el cruce de criterios lógicamente permutables

lo se pueden integrar en la unidad de una biografía sistemática si se la reconstruye a partir de la situación originaria de clase, punto desde el que se domina toda posible panorámica y sobre el cual ninguna panorámica es posible.

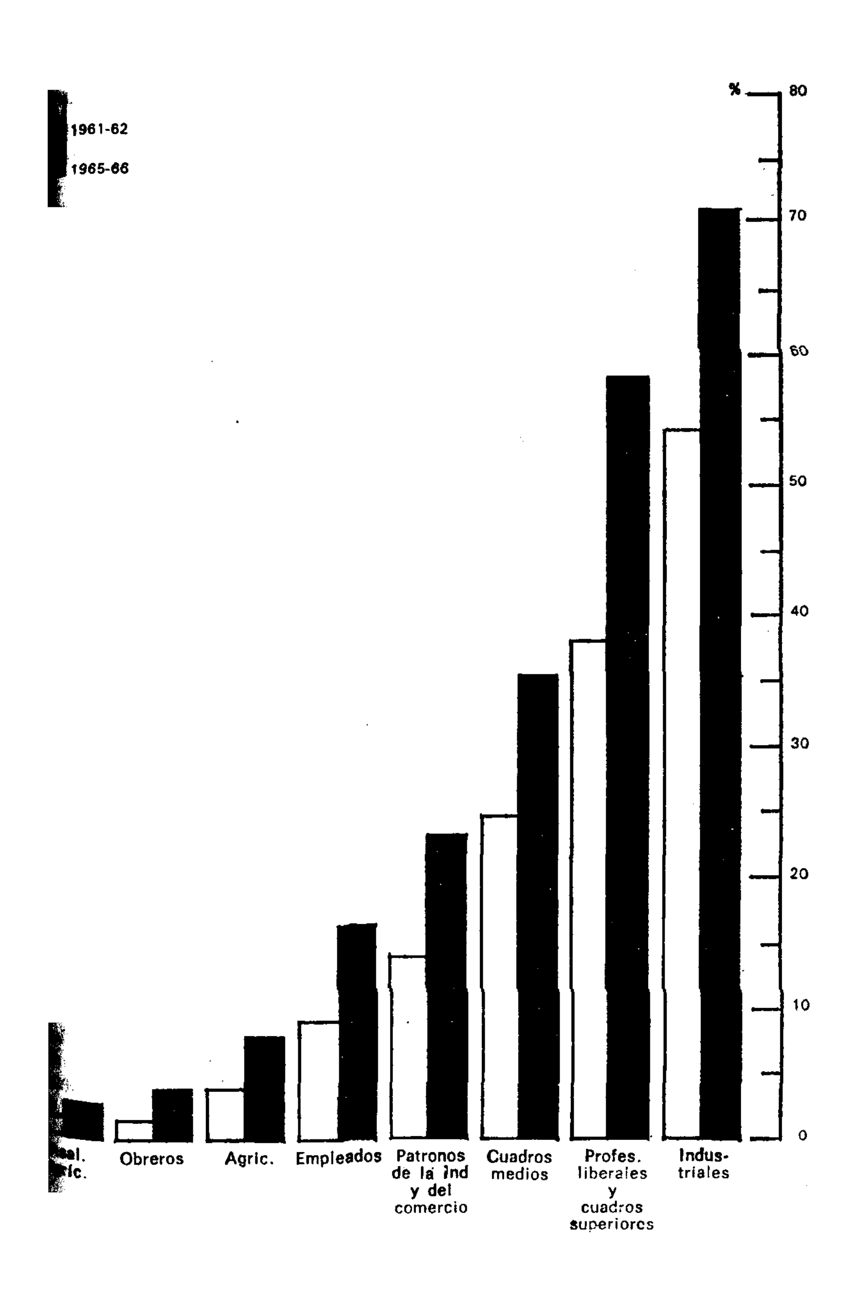
la lógica del sistema a la lógica de sus transformaciones

Del mismo modo que ha sido necesario superar la consideración puramente sincrónica de las relaciones que se establecen en un nivel dado del cursus entre las características sociales o escolares de los diferentes grupos y sus grados éxito para construir el modelo diacrónico de las carreras de las biografías, es necesario también, para evitar la ilusión inherente a un análisis estrictamente funcionalista del sistema de enseñanza, situar el estado del sistema que la encuesta en la historia de sus transformaciones aprehende. análisis de la recepción diferencial del mensaje pedagógico presentado aquí permite explicar los efectos que ejercen transformaciones del público de receptores sobre la comunicación pedagógica y definir por extrapolación las características sociales de los públicos que corresponden a los estados-límite del sistema tradicional, el estado que se podría llamar «orgánico», en el que el sistema está en relación con un público perfectamente conforme a sus exigencias implícitas, y el estado que se puede llamar «crítico», en que, con la evolución de la composición social del público escolar, el malentendido acabaría por hacerse intolerable, correspondiendo la etapa observada a una fase intermedia. Conociendo por una parte las relaciones que unen las características sociales o escolares de las diferentes categorías de receptores a los diferentes grados de la competencia lingüística y, por otra parte, la evolución del peso relativo las categorías caracterizadas por niveles de recepción diferentes, se puede construir un modelo que permita explicar en una cierta medida, prever las transformaciones de la relación pedagógica. Se ve inmediatamente que las transformaciones del sistema de relaciones que unen el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase, transformaciones que se expresan por ejemplo en la evolución de la tasa de escolarización de las diferentes clases sociales, comportan una transformación (conforme a los mismos principios que la guían) del sistema de relaciones entre los niveles de recepción y las categorías de receptores, es decir, del sis-

tema de enseñanza considerado como sistema de comunicación: en efecto, la aptitud para la recepción, característica de los receptores de una categoría dada, está en función a la vez del «capital lingüístico» del que dispone esta categoría (y que se puede suponer constante para el período considerado) y del «grado de selección» de los supervivientes de esta categoría, tal como lo mide objetivamente la tasa de eliminación escolar de la categoría. El análisis de las variaciones en el tiempo del peso relativo de las categorías de receptores permite, pues, desvelar y explicar sociológicamente una tendencia a la baja continua del «modo» de la distribución de las competencias lingüísticas de los receptores, al mismo tiempo que el crecimiento de la «dispersión» de esta distribución. En efecto, en razón del crecimiento de la tasa de escolarización de todas las clases sociales, el efecto corrector de la superselección se ejerce cada vez menos sobre el nivel de recepción de las categorías dotadas de la herencia lingüística más débil (como ya se ve en el caso de los estudiantes procedentes de las clases medias), mientras que las categorías más favorecidas en este aspecto alcanzan una tasa de eliminación tan débil que el modo de estas categorías tiende a bajar continuamente al mismo tiempo que crece la dispersión de los niveles de recepción.

Concretamente, sólo se puede comprender el aspecto propiamente pedagógico de la crisis que hoy conoce el sistema de enseñanza, es decir, los desajustes y las discordancias que le afectan como sistema de comunicación, a condición de tener en cuenta, por una parte, el sistema de relaciones que unen las competencias o las actitudes de las diferentes categorías de estudiantes a sus características sociales y escolares; por otra parte, la evolución del sistema de relaciones entre la Escuela y las clases sociales tal como la aprehende objetivamente la estadística de las probabilidades de acceso a la Universidad y de las probabilidades condicionales de entrar en las diferentes facultades: entre 1961-62 y 1965-66, período en el que la enseñanza superior ha conocido un crecimiento muy rápido, muchas veces atribuido a una democratización del reclutamiento, la estructura de la distribución de las posibilidades escolares según las clases sociales se ha desplazado efectivamente hacia arriba, pero casi sin deformarse (*cf.* gráfico núm. 2 y apéndice). Dicho de otra forma, el crecimiento de la tasa de escolarización de la clase de edad comprendida entre 18 y 20 años se ha distribuido entre las diferentes clases sociales en proporciones sensible-

[GRÁ]FICO NÚM. 2. — *La evolución de las posibilidades escolares según [el] origen social, entre 1961-62 y 1965-66 (probabilidades de acceso a la enseñanza superior)*



mente iguales a las que definían la distribución antigua de las posibilidades.[13] Para explicar y comprender las modificaciones de la distribución de las competencias y de las actitudes correlativas a esta traslación de la estructura, basta con observar, por ejemplo, que los hijos de industriales que, en 1961-62, tenían un 52,8 % de probabilidades de acceder a una facultad tienen un 74 % de probabilidades en 1965-66, de manera que, para esta categoría, proporcionalmente más representada aún en las clases preparatorias y las grandes escuelas que en las facultades, las probabilidades de hacer estudios superiores se sitúan alrededor del 80 %.[14] Si se aplican a este proceso los principios que se desprenden del análisis de las relaciones sincrónicas, se ve que a medida que progresa hacia la escolarización casi total, esta categoría tiende a adquirir todas las características, y en particular las competencias y las actitudes, que están ligadas a la subselección escolar de una categoría.

En general, la puesta en relación, para una categoría dada, del capital lingüístico y cultural (o del capital escolar que es su forma transformada en un momento dado del cursus) con el grado de selección relativa que para ella se halla vinculada al hecho de estar representada en una proporción dada en un nivel dado del cursus y en un tipo dada de estudios, permitiría explicar las diferencias que aparecen, en cada momento de la historia del sistema, de una facultad a otra, y, en el interior de una misma facultad, de una asignatura a otra, entre los grados y tipos de malentendido lingüístico o cultural. Solamente con referencia al sistema de relaciones circulares entre la representación dominante de la jerarquía de las disciplinas y las características sociales y escolares de su público (asimismo definidas por la relación entre el valor de posición de las diferentes disciplinas y la probabilidad de las diferentes trayectorias para las diferentes categorías)

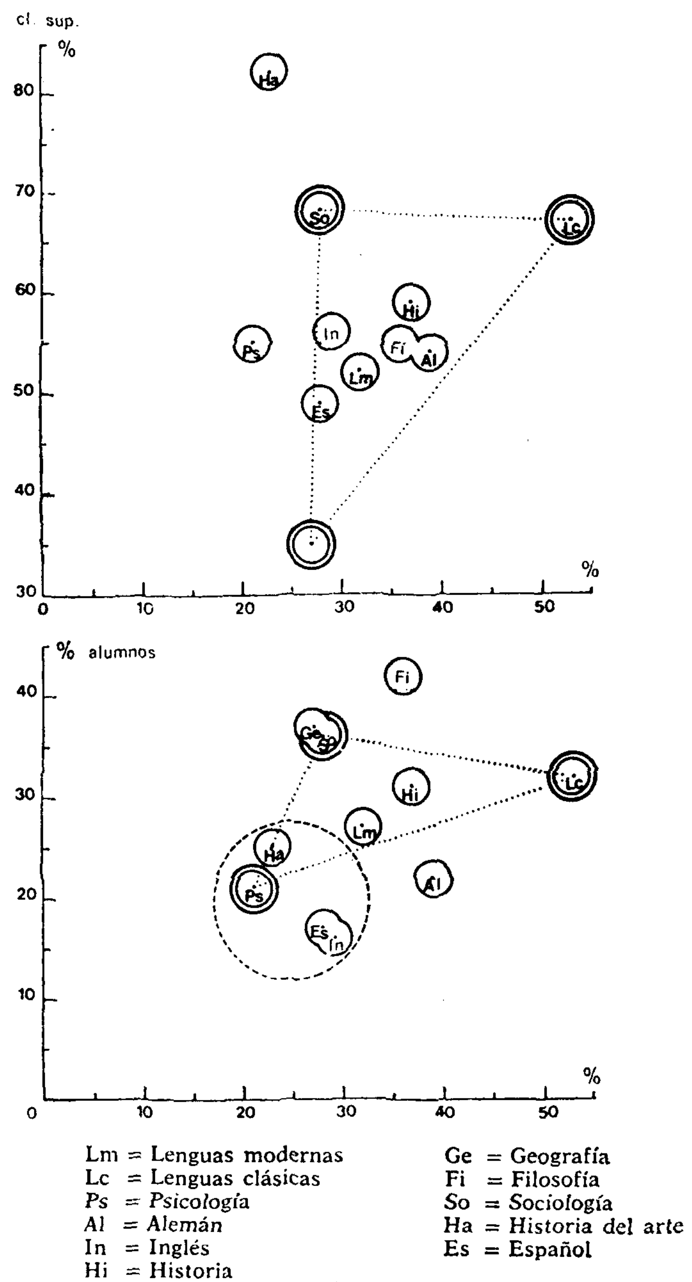
13. Este tipo de evolución de las probabilidades escolares que hace compatibles el aumento de las tasas de escolarización de todas las clases sociales y la estabilidad de la estructuración de las diferencias de clase se podría observar en la mayor parte de los países europeos (Dinamarca, Inglaterra, Holanda, Suecia) e incluso en los Estados Unidos (*cf.* OCDE, *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, París, 1969, pp. 86-87).

14. A continuación se lleva a cabo (cap. 3) una descripción de los mecanismos de eliminación diferida que, a pesar del crecimiento de las tasas de escolarización de las clases populares en la enseñanza secundaria, tienden a perpetuar las diferencias entre las clases al nivel de la enseñanza superior.

Cualesquiera que sean los criterios sociales o escolares considera-
, la sociología ocupa siempre una posición excéntrica .Toda disci-
na, y en general toda institución de enseñanza, al poder ser caracte-
da por su posición en la jerarquía escolar (posición de la que la
de éxito escolar anterior o la edad modal de la población corres-
diente constituye un índice, del mismo modo que, por ejemplo, el
tuto universitario de los profesores) y por su posición en una je-
quía social (posición de la que la pertenencia social o la tasa de
inización del público correspondientes constituyen un índice, del
mo modo que el valor social de las salidas), muestra que las dis-
linas dotadas de un alto grado de «cristalización de los índices de
ición», en las dos jerarquías pueden ser fácilmente jerarquizadas,
de las disciplinas más consagradas, como las letras clásicas en las
ltades de letras, que tienen una tasa elevada de estudiantes origi-
ios de las clases privilegiadas y dotadas de un importante éxito
terior, hasta disciplinas como la geografía, de las que se comprende
jor su situación desvalorizada si se observa que acumulan índices
jos en las dos dimensiones. El modelo propuesto permite, pues, ca-
terizar todas las disciplinas consideradas porque el criterio escolar
el criterio social son suficientes para distinguir las disciplinas no
talizadas y las disciplinas cristalizadas, al mismo tiempo que para
blecer una jerarquía en el interior de estas últimas, basta con in-
ducir un último criterio, el *sex ratio*, para ver qué disciplinas que
pan la misma posición en las dimensiones escolar y social, como
sociología y la historia del arte, la geografía y el español, o incluso
filosofía y el alemán, se presentan como si tuvieran configuraciones
gulares, separadas por distinciones pertinentes sociológicamente
excepción del inglés y de la psicología). El principio de las oposicio-
homólogas que se establecen entre estas disciplinas puede hallar-
, en efecto, en la división del trabajo entre los sexos que conduce
las mujeres a trabajos de relaciones sociales (lenguas vivas) o mun-
nas (historia del arte).

Para comprender el conjunto del fenómeno, hay que representarse
sistema de las disciplinas (y en general el sistema de enseñanza)
mo un campo en el que se ejerce una fuerza centrífuga inversamen-
proporcional al grado de éxito escolar y una fuerza centrípeta pro-
rcional a la inercia que un individuo (o más exactamente una cate-
ría de individuos) es capaz de oponer al fracaso y a la eliminación
función de las ambiciones socialmente definidas como convenien-
a su sexo y a su clase, es decir, en función de la modalidad propia
su sexo de su ethos de clase.

GRÁFICO NÚM. 3. — *El sistema de las disciplinas*



Lm = Lenguas modernas
Lc = Lenguas clásicas
Ps = *Psicología*
Al = Alemán
In = Inglés
Hi = Historia
Ge = Geografía
Fi = Filosofía
So = *Sociología*
Ha = Historia del arte
Es = Español

	Disciplinas cristalizadas en las dos jerarquías (social y escolar)									Disciplinas no cristalizadas	
	Altas		Medias			Bajas					
	Literatura clásica	Historia	Filosofía	Alemán	Literatura moderna	Inglés	Psicología	Español	Geografía	Sociología	Historia del arte
Jerarquía escolar (tasa de calificaciones)	+	0	0	0	0	—	—	—	—	—	—
Jerarquía social (tasa de alumnos de las clases superiores)	+	+	0	0	0	0	0	—	—	+	+
Tasa de alumnos masculinos	+	+	+	—	0	—	—	—	+	+	—

Con el fin de situar cada una de las disciplinas en las tres jerarquías que aquí consideramos, han sido adoptadas las convenciones siguientes: (1) para la tasa de calificaciones en el bachillerato, (–) de 20 % a 30 %, (0) de 30 % a 40 %, (+) de 40 % a 50 % y % superiores; (2) para la tasa de estudiantes salidos de las clases superiores, (–) de 35 % a 50 %, (0) de 50 % a 60 %, (+) de 60 % a 70 % y % superiores; (3) para la tasa de alumnos masculinos, (–) de 15 % a 25 %, (0) de 25 % a 30 %, (+) de 30 % a 40 % y % superiores.

CUADRO N.º 9

Tasa de calificaciones	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Tasa de alumnos de las clases superiores	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Tasa de alumnos masculinos	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

Valores estadísticos de referencia (%)

ede darse su verdadero sentido sociológico al valor dismi-ido de disciplinas que, como la química o las ciencias na-rales en las facultades de ciencias, o la geografía en las ultades de letras, acogen la más fuerte proporción de udiantes procedentes de las clases populares y la más rte proporción de estudiantes que han hecho sus estudios undarios en las secciones modernas o en centros de se-ndo orden, canales que son, en cualquier caso, los más obables para los estudiantes procedentes de las clases po-lares. Este modelo permite explicar también la situación, arentemente paradójica, de una disciplina que, como la iología, se distingue, por las características sociales de público, de las disciplinas más desvalorizadas de las ultades de letras, aunque se les parezca por sus caracte-icas escolares (*cf.* gráfico núm. 3). Si en París, la socio-ía acoge la mayor proporción de estudiantes procedentes las clases superiores (68 % contra 55 % para el conjunto los estudiantes de letras), mientras que las disciplinas no idiomas modernos o geografía, que sin embargo se llan muy próximos a ella en lo que se refiere a las exi-cias de éxito escolar anterior, cuentan con las tasas más vadas de estudiantes procedentes de las clases populares nedias (48 % y 65 % respectivamente, contra 45 % para el al), es porque los estudiantes subseleccionados de las es superiores pueden encontrar un sustitutivo a sus am-iones de clase en una disciplina que les ofrece a la vez facilidades del refugio y el prestigio de la moda y que, iferencia de las «*licences d'enseignement*»,[15] *no opone al* oyecto intelectual la imagen trivial de una profesión.[16]

15. Diploma obtenido después de tres años de estudio en una ultad, que permite ejercer como profesor, a diferencia de lo que rre con una licencia libre. *(N. del T.)*

16. Si la prueba de lengua (en la que los «sociólogos» obtienen ultados sistemáticamente inferiores a los de los «filósofos») no tara para convencerse de que la sociología proporciona el terreno elección, al menos en París, a la forma más fácil del diletantismo los estudiantes procedentes de clases superiores, la lectura de los ces estadísticos nos convencería de la paradójica posición de esta iplina en las facultades de letras: así, mientras que en el aspecto capital escolar exigido, la sociología se opone a la filosofía como letras modernas a las clásicas, aquélla tiene un reclutamiento social elevado que el de la filosofía (68 % de estudiantes procedentes las clases superiores frente a un 55 %), mientras que las letras clá-s tienen un reclutamiento social más elevado que las letras mo-nas, las cuales constituyen, junto con la geografía, las salidas más obables para los estudiantes de clases populares procedentes de las ciones modernas de la enseñanza secundaria (67 % frente al 52 %).

Pero no es posible explicar totalmente las variaciones del grado de concordancia lingüística entre emisores y receptores sin integrar en el modelo de las transformaciones de la relación pedagógica las variaciones del nivel de emisión ligadas a las características sociales y escolares de los emisores, es decir, a la vez los efectos del crecimiento rápido del cuerpo docente y las transformaciones que sufre el mensaje pedagógico cuando, con la aparición de disciplinas como *la psicología* o *la sociología, se traiciona el divorcio* o el matrimonio forzado entre las exigencias del discurso científico y los cánones que rigen la relación tradicional con el lenguaje. La necesidad de reclutar precipitadamente, entre las clases de edad a la vez menos numerosas y menos escolarizadas, a los profesores indispensables para encuadrar, con mayor o menor eficacia, a un público cuyo crecimiento brutal resulta de la coincidencia, desde 1965, del crecimiento general de las tasas de escolarización y de la elevación de las tasas de fecundidad en los años de posguerra, sólo podía favorecer un desplazamiento ascendente y sistemático de profesores formados para otras tareas en la fase anterior de la historia del sistema. En estas condiciones, se podría creer, a simple vista, que el descenso del nivel de recepción ha tenido un corrector automático en el descenso del nivel de emisión, ya que la probabilidad de alcanzar posiciones más elevadas en la jerarquía de los grados no ha dejado de crecer para un mismo nivel de consagración universitaria. En realidad, aparte de que todo inducía a los profesores reclutados según las normas tradicionales a encontrar en el doble juego del malentendido lingüístico el medio de eludir los problemas pedagógicos planteados por la transformación cuantitativa y cualitativa de su público, los profesores reclutados recientemente, inquietos y ansiosos de mostrarse dignos de una «promoción acelerada», se encontraban sin duda más inclinados a adoptar los signos externos del magisterio tradicional que a consentir el esfuerzo necesario para orientar su enseñanza según las competencias reales de su público. En una institución en la que el grupo de referencia sigue siendo el de los profesores más preparados para hablar «magistralmente» y donde la jerarquía hiperbólicamente refinada de las citas, los signos sutiles del estatuto y los grados de poder es recordada en múltiples ocasiones, los «assistants», «maîtres assistants» [17] que sin embargo los

17. Las categorías de «assistant» y «maître assistant» correspon-

más directa y continuamente están enfrentados a las de-ndas de los estudiantes, tienen que correr más riesgos a satisfacer técnicamente estas demandas; en efecto, sus tativas para abandonar la relación tradicional con el len-je están particularmente expuestas a aparecer como «pri-rias» porque toda la lógica del sistema tiende a hacerla arecer como signos de su incapacidad para adecuarse a definición legítima de su rol.

Así, el análisis de las transformaciones de la relación pe-gógica confirma que toda transformación del sistema es-ar se realiza según una lógica en la que se expresan la ructura y la función propias de este sistema. El creci-ento desconcertante de las conductas y de los discursos e marca la fase aguda de la crisis de la Universidad no be inclinarnos a la ilusión del surgimiento ex nihilo de tores o de actos creadores: incluso en las tomas de pos-ra aparentemente más libres se expresa la eficacia estruc-ral del sistema de factores que especifica los determinis-os de clase de una categoría de agentes, estudiantes o ofesores, definida por su posición en el sistema de ense-nza. Invocar, por el contrario, la eficacia directa y mecá-ca de factores inmediatamente visibles, como el crecimiento utal del número de estudiantes, sería olvidar que los hechos onómicos, demográficos o políticos que plantean al siste-a escolar cuestiones extrañas a su lógica sólo le pueden ectar de acuerdo con su lógica:[18] al mismo tiempo que se sestructura o se reestructura bajo su influencia, le hace frir una conversión que confiere una forma y un peso pecífico determinado a su eficacia. La situación de crisis ciente es la ocasión para discernir los presupuestos ocultos un sistema tradicional y los mecanismos capaces de per-tuarlo cuando las condiciones previas de su funcionamien-no se realizan del todo. En el momento en que se em-eza a romper el acuerdo perfecto entre el sistema escolar su público de elección es cuando se desvela la «armonía

---

n a niveles medios del profesorado universitario, aproximándose sta cierto punto a las de adjunto y agregado de la Universidad pañola. *(N. del T.)*

18. La explicación de la crisis por los efectos mecánicos de los terminismos morfológicos es, sin duda, tan frecuente porque reac-va los esquemas metafóricos de la sociología espontánea, como el e consiste en pensar la relación entre una institución y su público mo relación entre un continente y un contenido, con la «presión las masas» haciendo «estallar las estructuras», especialmente cuan-o éstas están carcomidas.

preestablecida» que sostenía este sistema tan perfectamente que quedaba excluida toda pregunta sobre su fundamento. El malentendido que amenaza a la comunicación pedagógica sólo es tolerable mientras la Escuela es capaz de eliminar a los que no reúnen sus exigencias implícitas y logra obtener de los demás la complicidad necesaria para su funcionamiento. Tratándose de una institución que sólo puede realizar su función propia de inculcación mientras se mantiene un mínimo de adecuación entre el mensaje pedagógico y la aptitud de los receptores para descifrarlo, hay que aprehender, en sus efectos propiamente pedagógicos, el crecimiento del público y de la talla de la organización, para descubrir, con ocasión de la crisis provocada por la ruptura de este equilibrio, que los contenidos transmitidos y los modos institucionalizados de la transmisión estaban objetivamente adaptados a un público definido por su reclutamiento social al menos tanto como por su escaso volumen: un sistema de enseñanza que se funda en una pedagogía de tipo tradicional sólo puede realizar su función de inculcación mientras se dirija a estudiantes dotados del capital lingüístico y cultural —y de la aptitud para hacerlo fructificar— que este mismo sistema presupone y consagra sin que nunca sea expresamente exigido ni metódicamente transmitido. De ello se deduce que, para un sistema como éste, la prueba verdadera es menos la del número que la de la calidad social de su público.[19] En la medida en que defrauda las esperanzas imprevistas e intempestivas de categorías de estudiantes que no llevan consigo a la institución los medios de realizar sus esperanzas, el sistema escolar descubre que exigía tácitamente un público que podía satisfacerse de la institución precisamente porque ésta satisfacía de entrada sus exigencias: quizá la Sorbona sólo ha sido completamente satisfactoria para aquellos que podían haber prescindido de sus servicios, como los «normaliens de la Belle Époque», que obedecían todavía su ley secreta cuando se pavoneaban de negarle su «satisfecit». Dirigiéndose a un público idealmente

19. Si bien hay que tratar el sistema de enseñanza como sistema de comunicación para comprender la lógica específica de la relación pedagógica tradicional, y por lo tanto de su mal funcionamiento, hay que evitar de cualquier modo que se atribuya al modelo construido a costa de la autonomización metodológica del funcionamiento técnico del sistema de enseñanza, el poder de explicar la totalidad de los aspectos sociales de la crisis del sistema y, en particular, todo lo que le afecta en su función de reproducción de la estructura de las relaciones entre las clases sociales.

ınido por la aptitud —que no les proporcionan— para bir lo que les dan, los profesores sólo expresan inconstemente la verdad objetiva de un sistema que, en su d de oro, estaba en disposición de proporcionarse un púo a medida y que, en la fase de desequilibrio naciente, porciona todavía a los profesores los medios técnicos e ológicos para ocultarse a sí mismos la distancia creciente re su público real y su público putativo. Cuando, por el nivel de su discurso, suponen un público cuyas aptitu- para la recepción se distribuirían según una curva en J, decir, que el mayor número de sujetos responderían a máximas exigencias del emisor, los profesores descubren nostalgia del paraíso pedagógico de la enseñanza tradicio- donde podrían prescindir de toda consciencia pedagó-a.[20]

Negar al crecimiento del público una acción que se ejería mecánica y directamente, es decir, independientemente la estructura del sistema escolar, significa conceder a sistema el privilegio de una autonomía absoluta que le mitiría enfrentarse solamente con los problemas engendos por la lógica de su funcionamiento y de sus transforciones. Dicho de otra forma, en razón de su poder de reducción (correlativo a su autonomía relativa), el sistema olar sólo puede acusar los efectos de los cambios morfoicos y de todos los cambios sociales que éstos encubren, o la forma de dificultades pedagógicas, incluso si prohíbe os agentes el plantearse en términos propiamente pedagóos los problemas pedagógicos que se le plantean objetiva-

20. Desde el momento en que se tienen en cuenta las variaciones la estructura de la distribución de las competencias, no se puede dir el problema de la optimalización de la relación pedagógica. Un blico cuyas competencias se distribuyen según una curva acampada reclama opciones pedagógicas de distinto tipo según que las nsformaciones que le afectan a lo largo del tiempo se expresen en desplazamiento de la moda o en una variación de la dispersión: descenso de la moda sólo exige del emisor un descenso de su nivel emisión, ya sea por un aumento controlado de la redundancia o r un esfuerzo sistemático para emitir junto con el mensaje el código l mensaje, mediante la ejemplificación o la definición; por el conrio, un crecimiento de la dispersión de las competencias tiende, ás allá de un cierto nivel, a plantear problemas que no pueden solverse *mediante una acción que actúe únicamente en el nivel de* nisión, como lo demuestra la situación de determinadas disciplinas entíficas en las que la dispersión creciente de los niveles de recepón no puede enmascararse tan fácilmente como en las facultades e letras mediante el acuerdo en el malentendido.

mente. El análisis sociológico constituye, efectivamente, como problemas propiamente pedagógicos las dificultades surgidas del crecimiento *del número tratando* la relación pedagógica como una relación de comunicación cuya forma y rendimiento están en función de la adecuación entre los niveles de emisión y los niveles de recepción socialmente condicionados. Así pues, es en la distancia entre las exigencias implícitas del sistema de enseñanza y la realidad de su público donde se ven tanto la función conservadora de la pedagogía tradicional como no-pedagogía, como los principios de una pedagogía explícita que puede ser objetivamente exigida por el sistema sin que por ello se imponga automáticamente en la práctica de los profesores ya que expresa la contradicción de este sistema y contradice sus principios fundamentales.[21]

De esta forma, la interpretación empirista de las relaciones observadas que, bajo la apariencia de fidelidad a lo real, se limitaría al objeto aparente, es decir, a una población escolar definida independientemente de su relación con la población eliminada, sería incapaz de explicar sistemáticamente las variaciones empíricas. Para salvar la trampa tendida por el sistema escolar al dar solamente a la observación una población de supervivientes, había que extraer de este objeto preconstruido el verdadero objeto de la in-

21. Producto de un análisis del sistema escolar que ha sido posible por la evolución del sistema en sí mismo, esta pedagogía con la misión explícita de asegurar el ajuste óptimo entre el nivel de emisión y el nivel de recepción (definidos uno y otro tanto por la moda como por la dispersión) no debe nada, como se puede ver, a una adhesión ética a un ideal transhistórico y transcultural de la justicia escolar ni a la creencia en una idea universal de la racionalidad. Si los principios de esta pedagogía no se llevan a término más fácilmente, es porque ello supondría la institucionalización de un control continuo de la recepción ejercida tanto por los profesores como por los alumnos; de modo más general, es porque exigiría tener en cuenta todas las características sociales de la comunicación y en particular los presupuestos inconscientes que los profesores y los alumnos deben a su medio y a su formación escolar. No habría nada más falso, por ejemplo, que conferir a tal o cual técnica de transmisión o de control (curso magistral o enseñanza no dirigida, disertación o cuestionario cerrado) virtudes o vicios intrínsecos, porque solamente en el sistema completo de las relaciones entre el contenido del mensaje, su momento en el proceso de aprendizaje, las funciones de la formación, las exigencias externas que pesan en la comunicación (urgencia o placer) y las características morfológicas, sociales y escolares del público o del cuerpo de profesores, se define la productividad propiamente pedagógica de una técnica.

stigación, es decir, los principios según los cuales el sistema escolar selecciona una población cuyas propiedades rtenecientes son tanto más plenamente el efecto de su ción de formación, orientación y eliminación cuanto más s elevamos en el cursus. El análisis de las características ciales y escolares del público de los receptores de un menje pedagógico sólo tiene sentido, por tanto, si conduce a nstruir el sistema de relaciones entre, por una parte, la cuela concebida como institución de reproducción de la ltura legítima, que determina entre otras cosas el modo gítimo de imposición y de inculcación de la cultura esco-r, y, por otra parte, las clases sociales, caracterizadas, desde punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagóca, por distancias desiguales a la cultura escolar y por dissiciones diferentes a reconocerla y adquirirla. No acabaríaos nunca de enumerar los errores impecables y las omines irreprochables a las que se condena la sociología de educación cuando estudia separadamente la población eslar y la organización de la institución o su sistema de lores, como si se tratara de dos realidades sustanciales yas características preexistieran al establecimiento de reiones entre ellas, con lo que, por estas autonomizaciones onscientes, tiene que recurrir en última instancia a la plicación por causas simples tales como las «aspiraciones» lturales de los alumnos, el «conservadurismo» de los proores o las «motivaciones» de los padres. Sólo la construcón del sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza la estructura de las relaciones entre las clases sociales ede permitir escapar realmente a estas abstracciones reifintes y producir conceptos relacionales que, como los de obabilidad escolar, disposición respecto a la Escuela, disncia a la cultura o grado de selección, integren en la unid de una teoría explicativa las propiedades vinculadas a pertenencia de clase (como el ethos o el capital cultural) y las propiedades pertinentes de la organización escolar, tales como por ejemplo la jerarquía de valores que implica la jerarquía de establecimientos, secciones, disciplinas, grados o prácticas. Sin duda, esta puesta en relación sigue siendo parcial: en la medida en que sólo retiene los rasgos pertinentes de la pertenencia de clase definida por sus relaciones sincrónicas y diacrónicas con el sistema escolar concebido solamente como sistema de comunicación, esta construcción teórica tiende a tratar como simples relaciones de comunicación las relaciones entre el sistema de enseñanza y las

clases sociales. Pero esta abstracción metódica es también la condición de la aprehensión de los aspectos más específicos y más ocultos de estas relaciones: por el modo particular según el cual realiza su función técnica de comunicación, un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación.

Capítulo 2

Tradición ilustrada y conservación social

Nuestros magistrados han conocido bien este misterio. Sus ropas rojas, los armiños que les dan el aspecto de gatos peludos, los palacios donde juzgan, todo este augusto aparato era necesario; si los médicos no tuvieran sotanas y chinelas y los doctores no usaran birretes y vestidos muy amplios de cuatro partes, nunca habrían podido engañar a las gentes que no pueden resistir toda esta ostentación tan auténtica. Sólo los hombres de armas no se han disfrazado de esta forma, porque en efecto su papel es más esencial; ellos se establecen por la fuerza, los otros por el gesto.

PASCAL,
Pensamientos.

Le pasan el *skeptron* al autor antes de que empiece su discurso para que pueda hablar con autoridad (...). Aquél califica al personaje que tiene la palabra, personaje sagrado, cuya misión es transmitir el mensaje de autoridad.

E. BENVENISTE,
Vocabulaire des institutions indo-européennes.

Poniendo en evidencia el gran desperdicio de información e tiene lugar en la comunicación entre los profesores y estudiantes, la intención de tratar la relación pedagógica no una simple relación de comunicación para medir su dimiento informativo hace surgir una contradicción que iga a interrogar a la pregunta que la ha engendrado:[1] ¿el dimiento informativo de la comunicación pedagógica poa ser tan bajo si la relación pedagógica se redujera a una ple relación de comunicación?; dicho de otra forma, ¿cuá son las condiciones particulares que hacen que la relan de comunicación pedagógica pueda perpetuarse como incluso cuando la información transmitida tiende a anuse? La contradicción lógica que hace surgir la investigación ita a preguntarse si la misma intención de la investigan, el someter la comunicación pedagógica al control de medida, no está ya excluida por toda la lógica del sistema que se aplica: invita, en otras palabras, a preguntarse r los medios institucionales y las condiciones sociales que rmiten a la relación pedagógica perpetuarse, en la incons-

1. La primera parte de este capítulo recoge algunos análisis que n sido publicados en otra parte (*cf.* P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON y de SAINT-MARTIN, *Rapport pédagogique et communication*, París, uton, 1965) pero que, al no apoyarse en una teoría explícita de la oridad pedagógica o como condición social de posibilidad de la relan de comunicación pedagógica, podían prestarse a lecturas falaces; insiste aquí en rechazar radicalmente cualquier explicación puranté psicosociológica de la acción pedagógica, y, al mismo tiempo, denuncia la ingenuidad de los veredictos éticos sobre la buena o mala voluntad de los agentes, porque una búsqueda de la explican que, incluso por omisión, dejara entender que el principio de la ctica puede ser encontrado en la ideología de los agentes, obedería también a la necesidad interna del sistema que produce, en y r su funcionamiento, representaciones tendentes a enmascarar las ndiciones sociales de posibilidad de su funcionamiento.

ciencia feliz de los que toman parte en ella, incluso cuando falta su fin aparentemente más específico, es decir, invita a determinar lo que define sociológicamente una relación de comunicación pedagógica, en oposición a la relación de comunicación definida de modo formal.

Autoridad pedagógica y autoridad del lenguaje

El uso decidido que los profesores hacen del idioma universitario no es más fortuito que la tolerancia de los estudiantes respecto al embrollo semántico. Las condiciones que hacen posible y tolerable el malentendido lingüístico están inscritas en la misma institución: aparte de que las palabras poco conocidas o desconocidas aparecen siempre en configuraciones estereotipadas capaces de producir la sensación de algo ya conocido, el lenguaje magistral halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima.[2] Designando y consagrando a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por lo tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere al discurso profesoral una «autoridad estatutaria» que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación.

Reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación, sería quitarse los medios de explicar las características específicas que debe a la autoridad de la institución pedagógica: el solo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una

2. La relación de interdependencia sistemática que une las técnicas características de un modo de imposición dominantes y que tiende a hacer desaparecer con carácter arbitrario a los ojos de los agentes, se manifiesta mejor que nunca en las situaciones de crisis en las que el conjunto de estas técnicas es objeto de una puesta en cuestión generalizada. Se ve inmediatamente la analogía entre la orientación de las reformas que afectan a la mayor parte de las instituciones escolares y el «aggiornamento» de la Iglesia (simplificación de la liturgia, supresión de las prácticas ritualizadas, lecturas de los textos de cara al pueblo, uso de la lengua vulgar, medidas todas ellas destinadas a «facilitar una participación más activa de los fieles»).

inición social (más explícita y codificada cuanto más institucionalizada está esta relación) de lo que merece ser transtido, del código en el que el mensaje debe ser transmitido, aquellos que tienen el derecho de transmitirlo o, mejor, de poner su recepción, de los que son dignos de recibirlo y, tanto, coaccionados a recibirlo y, en fin, del modo de posición y de inculcación del mensaje que confiere su legiidad y por lo tanto su sentido completo a la información nsmitida. El profesor encuentra en las particularidades espacio que le proporciona la institución tradicional (el rado, el púlpito y su situación en el centro de convergende las miradas) las condiciones materiales y simbólicas le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en peto y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se nea. Elevado por encima de todos y encerrado en el espacio le consagra orador, separado del auditorio, si la afluenlo permite, por algunas filas vacías que señalan materialnte la distancia que el profano guarda temerosamente el «maná» del verbo y que sólo están ocupadas, en o caso, por la escolta más celosa de su auditorio, los jores servidores de la palabra magistral, el profesor, lejano ntangible, rodeado de rumores vagos e impresionantes, condenado al monólogo teatral y a la exhibición de virso por una necesidad de posición mucho más coercitiva la reglamentación más imperiosa. La cátedra capta, a ar de todo, la entonación, la dicción, la elocución, la acn oratoria del que la ocupa: así, el estudiante que hace exposición ex cathedra imita los recursos oratorios profesor. Un contexto como éste determina tan rigurolente el comportamiento de los profesores y de los estuntes que los esfuerzos para instaurar el diálogo se conrten en seguida en ficción o farsa. El profesor puede solir la participación o la objeción de los estudiantes sin iesgarse nunca a que éstas se instauren realmente: las guntas al auditorio suelen ser preguntas oratorias; destidas sobre todo a expresar la parte que los fieles deben nar en el oficio, las respuestas suelen ser responsos.[8]

3. El espacio universitario impone tan fuertemente su ley a las cticas porque expresa simbólicamente la ley de la institución unisitaria. Así la forma tradicional de la relación pedagógica puede parecer en otros tipos de organización del espacio, porque la instiión suscita de alguna forma un espacio simbólico más real que el acio real: en una universidad que se ha mantenido idéntica a sí sma en todos los demás aspectos, la organización de un seminario

Entre todas las técnicas de distanciación de que la institución dota a sus agentes, el lenguaje magistral es el más eficaz y el más sutil: por oposición a las distancias inscritas en el espacio o garantizadas por el reglamento, la distancia que crean las palabras parece no tener nada que ver con la institución. La palabra magistral, atributo estatutario que debe a la institución la mayor parte de sus efectos, ya que no podría separarse nunca de la relación de autoridad escolar en la que se manifiesta, puede aparecer como cualidad propia de la persona cuando en realidad sólo desvía en provecho del funcionario una ventaja de la función. El profesor tradicional ha podido abandonar el armiño y la toga, hasta puede gustarle descender de su estrado y mezclarse entre las masas, pero no puede renunciar a su última protección, el uso profesoral de una lengua profesoral. Si no hay nada de lo que no pueda hablar, lucha de clases o incesto, ello se debe a que su situación, su persona y su personaje implican la «neutralización» de su discurso; se debe también a que el lenguaje puede dejar de ser en el caso extremo un instrumento de comunicación, para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en atestar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado.

Esta utilización del lenguaje supone renunciar prácticamente a la medida del rendimiento informativo de la comunicación. Y, de hecho, todo sucede como si exposiciones o disertaciones, únicos instrumentos de comunicación en sentido inverso que la institución proporciona a los estudiantes y a los profesores, tuvieran por función latente impedir una medida precisa de la comprensión y así de la ecolalia que palia los malentendidos. De este modo, el curso ex cathedra y la disertación constituyen un par funcional, como el solo profesoral y la proeza solitaria en el examen, o el discurso de omni re scibili que atesta el dominio y las generalidades divagantes de la disertación. Si la retórica de la disertación produce en el profesor la impresión confusa de que su lenguaje no ha sido demasiado mal comprendido, es porque la disertación autoriza un discurso y una relación con el discurso adecuado para evitar las alternativas radicales e in-

alrededor de una mesa redonda no impide a las espectativas y a la atención converger hacia la persona que ha conservado todos los signos del estatuto profesoral, empezando por un privilegio de palabra que implica el control de la palabra de los demás.

tar de este modo al corrector a un juicio tan prudente como objeto. Los profesores se quejan continuamente de lo di-il que les resulta calificar la «masa» de exámenes «me-ocres» que no ofrecen ninguna posibilidad de juicio claro que necesitan laboriosas deliberaciones para arrancar, a fin cuentas y en último extremo, un veredicto de indulgencia ido de desprecio: «Démosle un aprobado justo» o «dejé-sle pasar». Los informes de los tribunales de «agregation» loran incesantemente como una calamidad natural el efec- producido necesariamente por el principio mismo de las uebas y los criterios tradicionales de corrección: «Hay cos exámenes pésimos; pero los buenos todavía son me-s; el resto, es decir el 76 %, es tristemente discreto, entre y 11 sobre veinte.»[4] El lenguaje de estos informes es ina-table para calificar, despreciándola, esta «mediocridad» ngénita de la «masa de candidatos», este «panorama gris» los trabajos «deslucidos», «vulgares» o «sin gracia» entre que «emergen afortunadamente» los pocos trabajos «dis-guidos» o «brillantes» que «justifican la existencia de las osiciones».[5] El análisis de la retórica de la disertación per-te comprender las formas anómicas de un discurso en

Rapport d'agrégation masculine de grammaire, 1957, p. 9.

5. Y vemos cómo los profesores constatan maravillados que los didatos se clasifican «naturalmente» según las categorías que son producto de las categorías de la percepción profesoral; menos de obre 20, significa un trabajo «nulo» que provoca la burla o la indig-ión del que lo corrige; de 6 a 8, «mediocre» o «decepcionante»; re 9 y 11 o, como se suele decir, «alrededor de la media», provoca gesto resignado que aprueba y reprueba al mismo tiempo; de 12 a se prodigan los satisfecit o los accesits y, por encima de 15, se rga solemnemente la palma de la «brillantez». Mediante este tipo calificación, el corrector expresa un juicio a la vez sincrético y egórico de manera que, creyendo que valora por puntos, medios ntos o incluso décimas de punto, se limita en definitiva a separar población en grandes masas en el interior de las cuales siguen antes todas las jerarquías. De acuerdo con el eterno esquema del ismo, inevitablemente confirmado porque precisamente produce él smo aquello que lo confirma, nunca emergen del «conjunto del e» más que «algunos sujetos brillantes», *rari nantes in gurgite vasto*, no dirían los informes de «l'agrégation»: «la prueba ha sido satis-toria porque ha revelado el talento o la falta de talento» (*Agréga-tion féminine de lettres classiques*, 1959, p. 23). Por otra parte, la señanza tradicional de letras no es la única que detenta este modo pensar: «Aparte de algunos candidatos "fuera de serie", dotados una personalidad sorprendente y en algunos casos espectacular, prueba deja una impresión general de mediocridad» (*Réflexions des ys sur les travaux des candidats à l'ENA*, «Épreuves et statistiques concours de 1967», París, Imprimerie nationale, 1968, p. 9).

eco que, procediendo por simplificación, descontextualización y reinterpretación, depende menos de la lógica del aprendizaje cultural que de la de la aculturización como, por ejemplo, la que los lingüistas analizan en las lenguas «criollizadas». El discurso elíptico y alusivo que caracteriza la disertación modal supone la complicidad en y por el malentendido que define la relación pedagógica en su forma tradicional: utilizando un lenguaje mal o poco comprendido, el profesor no debería, en buena lógica, comprender lo que los estudiantes le contestan; sin embargo, de la misma forma que, como observa Max Weber, la legitimidad estatutaria hace que la responsabilidad del fracaso no recaiga ni sobre el dios ni sobre él mismo sino únicamente sobre la conducta de los devotos, lo mismo ocurre con el profesor que, sin reconocerlo y sin sacar las consecuencias pertinentes, supone que no es bien comprendido, y puede, mientras su autoridad estatutaria no sea contestada, atribuir la responsabilidad a los estudiantes cuando él no los comprende.

Toda la lógica de una institución escolar fundada en el trabajo pedagógico de tipo tradicional y que garantiza, en el caso extremo, «la infalibilidad» del «maestro» se expresa en la ideología profesoral de la «nulidad» de los estudiantes, esta mezcla de exigencia soberana e indulgencia desengañada que inclina al profesor a considerar todos los fracasos de la comunicación, por inesperados que sean, como constitutivos de una relación que implica por esencia la mala recepción de los mejores mensajes por los peores receptores.[6] Si el estudiante no logra realizar un deber ser que sólo es su «ser-para-el-profesor», es siempre culpa suya, ya sea por error o maldad: «en boca de los candidatos», como dicen los informes de la «agregation», las más brillantes teorías quedan convertidas en monstruosidades lógicas, como si los estudiantes, incapaces de comprender lo que se les enseña, sólo pudieran jugar el papel de ilustrar la vanidad de los esfuerzos que el profesor prodiga y que continuará prodigan-

6. Como antiguos buenos alumnos que sólo querrían tener como alumnos a futuros profesores, los profesores están predispuestos por toda su formación y por toda su experiencia escolar a entrar en el juego de la institución. Dirigiéndose al estudiante tal como éste debería ser, el profesor impide inevitablemente que el estudiante real reivindique el derecho de no ser más que lo que es: ¿es que acaso no respeta, por el crédito que le merece, al estudiante ficticio, que algunos «alumnos dotados», objeto de todos sus cuidados, le autorizan a creer que es real?

a pesar de todo, por conciencia profesional, con una luci-
de desengaño que acrecienta su mérito todavía más.[7]
no el mal en las teodiceas, la existencia de los «malos
udiantes», que es recordada periódicamente, impide sen-
e en el mejor de los mundos escolares posibles, al mismo
npo que aporta una justificación a los hábitos pedagógi-
que pretenden ser los mejores posibles, ya que constituye
única excusa irrebatible del fracaso pedagógico al presen-
lo como inevitable.

De esta forma, la ilusión de ser comprendido y la ilusión
comprender pueden reforzarse mutuamente sirviéndose
íprocamente de excusa porque ambas se fundamentan en
institución. Todos los condicionamientos del aprendizaje
erior y todas las condiciones sociales de la relación de
nunicación pedagógica hacen que los estudiantes estén ob-
vamente destinados a entrar en el juego de la comunica-
n ficticia, debiendo por ello aceptar la visión del mundo
versitario que les condena a la indignidad. Como en el
llo Kula, en el que los brazaletes circulan siempre en
solo sentido y los collares en otro, las buenas razones o
frases ingeniosas van siempre de los profesores a los
udiantes y las falsas razones (o las impertinencias) de los
udiantes a los profesores. Los estudiantes están tanto
nos predispuestos a interrumpir el monólogo profesoral
ndo no lo comprenden, cuanto más sea la resignación
atutaria a la comprensión aproximada, producto y con-
ión de su adaptación al sistema escolar: porque está pre-
to que comprendan, porque tienen que haber compren-
lo, no pueden hacerse a la idea que tienen derecho a com-
nder y deben contentarse con rebajar el nivel de exigen-
s en materia de comprensión. Como el sacerdote que en
lidad sirve a la institución cuando, como detentor del
der sobre los oráculos que le delega la institución, viene
preservar la imagen de su infalibilidad haciendo recaer

7. «Cada año tiene su moda, en la que encontramos, como una
la caricatura, la imagen deformada de los consejos o de las ense-
nzas impartidas por tal maestro.» (*Agrégation masculine de lettres*,
0, p. 10.) «En el azar de las copias, con resignación más que con
dignación, se notan...» Para explicar el tratamiento destructor que
estudiante hace sufrir a todo lo que toca, el discurso profesoral
cila entre las metáforas de la barbarie y las de las calamidades na-
rales: el estudiante «destroza», «saquea», «tortura», «corrompe»,
devasta» la lengua o las ideas. «Cuántas veces se halla odiosamente
altratado, violentado, este delicado texto.» (*Agrégation masculine*
e lettres modernes, 1965, p. 22.)

sobre los fieles el fracaso de las prácticas de salvación, de la misma forma el profesor protege la institución que le protege cuando tiende a evitar y a impedir la constatación de un fracaso que, más que suyo, es de la institución y que sólo puede conjurar, mediante la retórica estereotipada de la censura colectiva, desarrollando la angustia de salvación.

En definitiva, estudiantes y profesores no tienen la obligación (respectiva y recíproca) de sobrevalorar la cantidad de información que circula realmente en la comunicación pedagógica por el hecho de que la deban a la institución: reconociéndoles como emisores o destinatarios legítimos del mensaje pedagógico, la Escuela les impone las obligaciones hacia la institución que constituyen la contrapartida exacta de su dignidad de institución atestiguada por la presencia en la institución.[8] Y, escogiendo (sin que se trate la mayoría de las veces de un cálculo consciente) la conducta más económica o más rentable universitariamente (la más «provechosa») profesores y estudiantes sólo obedecen a las leyes del universo escolar como sistema de sanciones: aparte de que no podría adoptar un nuevo lenguaje y una nueva relación con el lenguaje sin realizar una disociación entre los contenidos comunicados y la manera de comunicarlos que no puede concebir por estar indisociablemente vinculados a la manera en que los ha recibido y asimilado, el profesor no sabría medir exactamente la comprensión que los estudiantes tienen de su lenguaje sin terminar con la ficción que le permite enseñar al mínimo coste, es decir, como a él le han enseñado; y, si quisiera sacar todas las consecuencias pedagógicas de su constatación, se expondría a aparecer ante sus estudiantes como un maestro de escuela perdido en la ense-

8. Si bien las relaciones simbólicas entre los emisores y los receptores sólo expresan, en último término, la estructura de las relaciones objetivas que definen la situación pedagógica, pueden, sin embargo, añadir su propia fuerza a estas relaciones como se observa en los estados críticos del sistema en los que contribuyen, dentro de ciertos límites, a perpetuar ficticiamente las apariencias de una comunicación para la cual ya no se dan las condiciones estructurales: así la adhesión de los profesores y de los estudiantes a la misma visión psicológica, y por lo tanto ética, de la relación pedagógica, y, más exactamente, la complicidad en el malentendido y en la ficción de que no hay tal malentendido, muestran que las representaciones que los agentes se hacen de sus relaciones objetivas, vividas como relaciones interpersonales, poseen una autonomía relativa respecto a estas relaciones objetivas puesto que logran disimular, hasta un cierto punto, las transformaciones de la estructura de las relaciones objetivas que las hacían posibles.

nza superior.[9] En cuanto al estudiante, es necesario y su-
iente que se deje llevar por el uso del lenguaje al que le
edispone toda su formación, por ejemplo en la redacción
un trabajo, para sacar provecho de todas las protecciones
le todas las seguridades que le proporciona el distancia-
ento del profesor por medio de las falsas generalidades y
aproximaciones prudentes del «ni-siquiera falso» que le
drían, como se dice, «una nota entre 9 y 11 sobre veinte»,
pocas palabras, para evitar que se desvele, con un código
claro como sea posible, el nivel exacto de su comprensión
le sus conocimientos, lo que le haría pagar el precio de la
ridad.[10] Los estudiantes siempre pueden reescribir, al me-
s para uso del profesor, algo parecido al discurso cohe-
ate, donde no se note ningún disparate caracterizado, ya
e el género discursivo que el sistema pone a su disposi-
ón permite el ejercicio de una ars combinatoria de segundo
den y de segunda mano que, ejerciéndose sobre un lote
aitado de átomos semánticos, sólo puede producir cadenas
palabras ligadas mecánicamente. Teniendo que defender-
con palabras en un combate en el que no todas las palabras
tán permitidas, sólo tienen, frecuentemente, el recurso de
retórica de la desesperación, regresión hacia la magia
ofiláctica o propiciatoria de un lenguaje en el que las
andes palabras del discurso magistral ya sólo son contra-
ñas o palabras sacramentales de un monótono ritual; el
latìvismo del pobre, los ejemplos imaginarios y las nocio-

9. A no ser que esta tentativa insólita e incongruente le propor-
ne un falso prestigio de inconformista, con lo cual la institución
guiría teniendo razón contra él.

10. Ocurre, por ejemplo, en las clases preparatorias a las «gran-
s *écoles*», que las reglas que definen la relación tradicional con el
nguaje se explicitan en las máximas de la prudencia escolar que
cen que la «retórica superior» y la «retórica de la desesperación»
ponen, en definitiva, la misma relación con el lenguaje. Ya es sa-
do, por ejemplo, que la ingenuidad de las ingenuidades consistiría
«no escribir nada bajo el pretexto de que no se sabe nada» y que
o hay que saber gran cosa para sacar un aprobado en historia» a
ndición de saber utilizar la cronología sin poner de manifiesto
andes lagunas. Evidentemente, esta prudencia tiene su riesgo, como
muestra la aventura de aquél alumno que, habiendo leído en la
onología «Crac en la Bolsa de Viena», escribió sobre la actua-
ón *del corredor de Bolsa Crac*. Cuando los profesores se divierten
n perlas como ésta, olvidan que estas fallas del sistema encierran
a auténtica verdad. Si se piensa que la «élite universitaria» se ha
rmado en esta escuela y si se ven todas las implicaciones éticas de
tos ejercicios, se comprende toda una parte del *homo academicus*
de sus producciones intelectuales.

nes imprecisas, a medio camino entre lo abstracto y lo concreto, entre lo verificable y lo no verificable, son otras tantas evasivas que permiten minimizar los riesgos anulando la posibilidad de verdad o de error a fuerza de imprecisión. La *imitación* desesperada de la *facilidad magistral* conduce, cuando ya no se dan las condiciones sociales de su adquisición, a estas caricaturas de la maestría en las que, como en los *nativistic movements*, las variaciones reguladas han sido sustituidas por las alteraciones mecánicas o anárquicas.

Lenguaje y relación con el lenguaje

Pero, ¿cómo se comprendería que un sistema de enseñanza como éste pudiera subsistir si no sirviera todavía, por la forma tradicional de *comunicación que instaura*, a las clases o grupos de los que recibe la autoridad, incluso cuando parece no responder en absoluto a las exigencias inherentes a la realización de su función propia de inculcación? La libertad que el sistema concede a los agentes encargados de la inculcación, ¿sería tan grande si no tuviera por contrapartida las funciones de clase que la Escuela no deja de cumplir incluso cuando su rendimiento pedagógico tiende a anularse? Se ha observado con frecuencia, de Renan a Durkheim, lo que una enseñanza dedicada de esta forma a transmitir un estilo, es decir, un tipo de relación con la lengua y la cultura, debe a la tradición humanista heredada de los colegios de jesuitas; esta reinterpretación escolar y cristiana de las demandas mundanas de una aristocracia que lleven a hacer del *distanciamiento distinguido en las tareas profesionales* la forma completa de realización de toda profesión distinguida: pero no se comprendería el valor eminente que el sistema francés concede a la aptitud literaria y, más exactamente, a la aptitud para transformar en discurso literario toda experiencia, empezando por la experiencia literaria, en pocas palabras, lo que define a la manera francesa de vivir la vida literaria —y a veces incluso científica— como una vida parisiense, si no se comprendiera que esta tradición intelectual realiza hoy todavía una función social en el funcionamiento del sistema de enseñanza y en el equilibrio de sus relaciones con el campo intelectual y con las *diferentes clases sociales*.

Sin que nunca sea para nadie, ni siquiera para los niños de las clases privilegiadas, una lengua materna, la lengua

versitaria, amalgama acrónica de estados anteriores de historia de la lengua, está muy desigualmente alejada las lenguas efectivamente habladas por las distintas clases sociales. Sin duda, habría algo de arbitrario, como se ha ervado, en «distinguir un número determinado de formas hablas francesas, dado que los distintos niveles de la sodad se interfieren. Sin embargo, en los dos extremos de escala existen dos hablas bien definidas: "el habla bursa" y "el habla vulgar"».[11] Comportando una parte importe de préstamos lexicológicos, e incluso sintácticos, del n que, importados, utilizados e impuestos solamente por grupos de hombres ilustrados, han escapado de esta fora las reestructuraciones y a las reinterpretaciones asimiloras, parte constantemente controlada y frenada en su lución por la intervención normalizadora y estabilizadora instancias de legitimidad cultas o mundanas, la lengua rguesa sólo puede ser adecuadamente manejada por aques que, gracias a la Escuela, han podido convertir el domi práctico, adquirido por familiarización en el grupo famir, en una aptitud de segundo grado para el manejo casi to de la lengua. Dado que el rendimiento informativo de comunicación pedagógica está siempre en función de la npetencia lingüística de los receptores (definida como minio más o menos completo y más o menos culto del digo de la lengua universitaria), la desigual distribución tre las diferentes clases sociales del «capital lingüístico olarmente rentable» constituye una de las mediaciones s ocultas por las cuales se instaura la relación (que capta encuesta) entre el origen social y el éxito escolar, incluso este factor no tiene el mismo peso según la constelación factores en la que se inserta y, por consiguiente, según los stintos tipos de enseñanza y las distintas etapas del cur. El valor social de los distintos códigos lingüísticos disnibles en una sociedad dada en un momento dado del mpo (es decir, su rentabilidad económica y simbólica), pende siempre de la distancia que les separa de la norma igüística que la Escuela logra imponer en la definición de s criterios socialmente reconocidos de la «corrección» linística. Más precisamente, el valor en el mercado escolar l capital lingüístico del que dispone cada individuo está en

11. J. Damourette y E. Pichon, *Des mots à la pensée, Essai de ammaire de la langue française*, París, Colection des lingüistes connporains, 1931, T. I, p. 50.

función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido por la Escuela y el dominio práctico del lenguaje que debe a su primera educación de clase.[12]

Pero no se podría adquirir un lenguaje sin adquirir al mismo tiempo una «relación con el lenguaje»: en materia de cultura, la manera de adquirir se perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido, expresando el mismo modo de adquisición las relaciones objetivas entre las características sociales del que adquiere y la calidad social de lo que se adquiere. De esta forma se encuentra en la relación con el lenguaje el principio de diferencias más visibles entre la lengua burguesa y la lengua popular: en lo que se ha descrito con frecuencia como la tendencia de la lengua burguesa a la abstracción y al formalismo, al intelectualismo y a la moderación eufemística, hay que ver, ante todo, la expresión de una disposición socialmente constituida respecto a la lengua, es decir, respecto a los interlocutores y al objeto mismo de la conversación; la distancia distinguida, la soltura retenida y la naturalidad elaborada que están en la base de todos los códigos de maneras mundanas se oponen a la expresividad o al expresionismo de la lengua popular que se manifiesta en la tendencia a ir directamente de caso particular en caso particular, de la ilustración a la parábola, o a huir del énfasis de los grandes discursos o de los grandes sentimientos, mediante la burla, la desenvoltura o el chiste, maneras de ser y de decir características de clases en las que no se dan nunca por completo las condiciones sociales de la disociación entre la denotación objetiva y la connotación subjetiva, entre las cosas vistas y todo lo que deben al punto de vista a partir del que se ven.[13]

12. Se puede ver, por ejemplo, que la complejidad sintáctica de la lengua no solamente se tiene en cuenta en la evaluación explícita de las cualidades de forma que los ejercicios de lenguaje, redacción o disertación, tienen que calificar, sino también en toda evaluación de operaciones intelectuales (desde demostraciones matemáticas hasta interpretaciones de una obra de arte) que suponen el manejo de esquemas complejos para los que están desigualmente dispuestos los individuos dotados de un dominio práctico de la lengua que predispone de modo desigual para el dominio simbólico en su forma más realizada.

13. Para precisar la descripción de la oposición entre la lengua burguesa y la lengua popular, se podría recurrir a los notables análisis que Basil Bernstein y su escuela han consagrado a las diferencias entre el *formal language* de las «middle classes» y el *public language* de la clase obrera. Sin embargo, omitiendo la exposición de

Es, pues, en la distancia del dominio práctico del lengua- transmitido por la educación primera, al dominio simbó- o exigido por la Escuela, y al mismo tiempo en las condi- nes sociales de la adquisición más o menos completa de e dominio verbal, donde reside el principio de las varia- nes de la relación con el lenguaje escolar, relación reve- ncial o franca, tensa o relajada, imitada o familiar, enfá- a o temperada, ostentatoria o mesurada, que es uno de los nos distintivos más seguros de la posición social del que bla. La disposición a expresar verbalmente los sentimien- s y las ideas, que crece a medida que nos elevamos en la rarquía social, sólo es una dimensión de la disposición, ás exigida cuanto más nos elevamos en la jerarquía escolar en la jerarquía de las profesiones, a manifestar en la mis- a práctica la aptitud para tomar distancias respecto a su

---

presupuestos implícitos de la tradición teórica en la que se ins- iben sus análisis (ya se trate de la tradición antropológica de Sapir Whorf o de la tradición filosófica que va de Kant a Cassirer pasan- por Humboldt), Bernstein tiende a reducir a características in- nsecas de la lengua, como el grado de complejidad sintáctica, di- rencias cuyo principio unificador y generador reside en tipos dife- ntes de relación con el lenguaje, asimismo insertos en distintos temas de actitudes respecto al mundo y a los demás. Si bien el nodus operandi» sólo se deja analizar objetivamente en el «opus eratum», hay que guardarse de reducir el habitus productor (es cir, en este caso, la relación con el lenguaje) a su producto (aquí, a cierta estructura del lenguaje) bajo pena de condenarse a encon- ar en la lengua el principio determinante de las actitudes, es decir, tomar el producto lingüístico por el productor de las actitudes e lo producen. El «realismo de la estructura» inherente a una tal ciología del lenguaje tiende a excluir del campo de investigación cuestión de las condiciones sociales de producción del sistema de titudes que guía, entre otras cosas, la estructuración de la lengua. ra no tomar más que un ejemplo, los rasgos distintivos de la len- a de las clases medias, tales como la hipercorrección y la prolife- ción de signos de control gramatical, son algunos de los índices de a relación con la lengua caracterizada por la referencia ansiosa a norma legítima de la corrección académica: la inquietud por las enas maneras, en la mesa o en el hablar, que muestra el lenguaje los pequeños burgueses, se expresa aún más claramente en la isqueda ávida de los medios de adquirir las técnicas de sociabilidad la clase a la que se aspira pertenecer, manuales del buen vivir o rmas de urbanidad. Como podemos ver, esta relación con el len- aje es parte integrante de un sistema de actitudes respecto a la ltura que descansa en la voluntad pura de respetar una regla cul- ral reconocida más que conocida y en el rigorismo de la atención la regla, voluntad cultural que expresa en último término las carac- rísticas objetivas de la condición y de la posición de las capas me- as en las estructura de las relaciones de clase.

propia práctica y a las reglas que rigen esta práctica: a pesar de las apariencias, nada se opone tanto a la elipse o a la metáfora literaria, que supone casi siempre el contexto de una tradición culta, como las metáforas prácticas y las «elipses por *deixis*», en términos de Bally, que permiten al hablar popular suplir toda o parte de la información verbal mediante la referencia implícita (o gestual) a la situación y a las «circunstancias» (en el sentido de Prieto). No es que los procedimientos retóricos, los efectos expresivos, los matices de la pronunciación, la melodía de la entonación, los registros del léxico o las formas de la fraseología expresen solamente —como lo sugiere una interpretación sumaria de la oposición entre la lengua y la palabra como ejecución—, las elecciones conscientes de un orador preocupado por la originalidad de su expresión; todos estos rasgos estilísticos muestran siempre, en el mismo lenguaje, una relación con el lenguaje que es común a toda una categoría de oradores porque es el producto de las condiciones sociales de adquisición y de utilización del lenguaje. Así, la prevención contra la expresión usual y la búsqueda del giro raro, característicos de la relación con el lenguaje que mantienen los profesionales de la escritura y de la diferenciación por la escritura, son solamente la forma límite de la disposición literaria respecto del lenguaje propia de las clases privilegiadas, avocadas a hacer del lenguaje utilizado y de la manera de utilizarlo el instrumento de una exclusión de lo vulgar donde se afirma su distinción.

Aunque, como todo lo que depende de la «modalidad del comportamiento», la relación con el lenguaje tienda a escapar a la medida experimental tal como la practica una investigación empírica a menudo tan rutinaria en la producción de sus cuestionarios como en la interpretación de sus resultados, no es imposible encontrar índices de la modalidad del comportamiento lingüístico en las características objetivas de la competencia lingüística medida por un test de vocabulario: [14] así, por ejemplo, se puede leer un índice de

14. Ignorar la distinción entre el comportamiento y la modalidad del comportamiento, equivale a condenarse a identificar pura y simplemente prácticas u opiniones que sólo se separan por su modalidad, por ejemplo, en política, las distintas maneras, ligadas al origen social, de ser y de decirse «de izquierda», que constituyen toda la diferencia existente entre los hombres auténticamente de izquierdas y los «derechistas contrariados», o, incluso, en arte, las distintas maneras de apreciar o de admirar una misma obra que se revelarían en

aciones diferentes con el lenguaje en el hecho de que los udiantes de la Sorbona —o los estudiantes procedentes de ses privilegiadas y *a fortiori* los estudiantes de la Sorbona ocedentes de clases privilegiadas— sean proporcionalmente s numerosos que los otros en inventarse la definición de a palabra inexistente, introducida a propósito en un test vocabulario (*gerofagia*). Si se añade que los estudiantes e tienen el pasado escolar más «brillante» (estudios cláos, premios en el bachillerato, etc.) dudan menos que los os en definir la palabra-trampa y que es la categoría priegiada en cada uno de los aspectos precedentemente conerados la que produce el mayor número de definiciones perturbablemente prolijas de este término con resonancias ológicas, se puede concluir que la facilidad en el manejo lenguaje puede ir hasta la desenvoltura cuando está asoda a la seguridad en sí mismo que proporciona el hecho pertenecer a una categoría privilegiada.[15]

constelación de obras admiradas conjuntamente o en el tono del disrso en el que se declara la admiración: todo lo que se bautiza con nombre de cultura está implicado en las «insignificancias» que seran la alusión culta del comentario escolar o, más sutilmente, las tintas significaciones de la aprobación mediante la interjección o mímica. Para los que sólo vean en esto distingos sin consecuencias, y que recordar que la modalidad de un «compromiso» revela, de rma más cierta que el contenido manifiesto de las opiniones, las obabilidades de pasar a la acción, porque expresa directamente el bitus como principio generador de las conductas y proporciona de te modo una base más sólida para la previsión, sobre todo a rgo plazo.

15. Es fácil distinguir entre los discursos sobre la palabra «gerogia» dos fraseologías que revelan dos tipos de relación con el lenaje: «Ignoro la definición» (V p Pop). — «No me sugiere nada» p Med). «Gero (¿quizás viejo?); fagia: acción de comer; por lo nto, ¿que come viejos? (con reservas)» (V p Med). «La etimología dicaría quizá la acción de comerse a los ancianos» (M p Med). estas declaraciones en las que se expresa ya sea la lucidez, la prulencia escolar, o, más exactamente, la intención de «hacerlo lo mejor osible» aprovechando al máximo sus conocimientos en los límites la prudencia escolar, se opone una fraseología perentoria, arrogandesenvuelta o rebuscada: «La etimología es ésta (...). Por lo tanto, gerofagia es la costumbre de comer ancianos en ciertos pueblos prometeicos» (M P Sup). — «Si *gero* viene de *geras*, viejo, gerofagia signa una forma de antropofagia orientada con predilección hacia elementos más ancianos de una población X» (M P Sup). «Consuida con el aoristo de alimentarse: acción de comer viejos, cosmbre que podemos encontrar en ciertas tribus primitivas» (M P Med). «Comer *gero* como se comen *antropos*» (V P Sup). (V = varón, = mujer, P = París, p = provincias, Pop = clases populares, ed = clases medias, Sup = clases superiores.)

Del mismo modo, la observación metódica del comportamiento lingüístico y gestual de los candidatos a un examen oral permite actualizar algunos de los signos sociales por los que se guía inconscientemente el juicio del profesor y entre los que hay que contar los índices de la modalidad del manejo de la lengua (corrección, acento, tono, elocución, etc.), asimismo ligada a la modalidad de la relación con el profesor y con la situación de examen que se expresa en el porte, los gestos, el vestido, la cosmética y la mímica.[16] El análisis impuesto por las necesidades de la experimentación revela que no hay nada, y sobre todo la apreciación de los saberes y del «savor faire», incluso los más técnicos, que no esté como contaminado por el sistema de impresiones convergentes o, más exactamente, redundantes, que se refieren a una misma disposición global, es decir, al sistema de «maneras» características de una posición social.[17] Así, contraria

16. Una primera observación metódica muestra, por ejemplo, que los signos positivos o negativos de la facilidad verbal o de postura (acción oratoria, manifestaciones corporales de vergüenza o de nerviosismo como el temblar las manos o enrojecer, la manera de hablar, improvisando o mirando las notas, maneras que caracterizan la relación con el examinador, como la búsqueda de la aprobación o el despego de buena sociedad, etc.), parecen estrechamente ligados entre sí al mismo tiempo que al origen social. Cualesquiera que sean sus límites, esta experiencia permite, al menos, dado que supone la postura poco habitual de la observación analítica, sacar a la luz algunos de los factores sociales de la calificación, al mismo tiempo que las vías rebuscadas que deben seguir para ser tomados en cuenta a pesar de la censura que impide hacerlo explícitamente: así la vergüenza y la torpeza de los estudiantes de clases medias sólo pueden intervenir en las deliberaciones explícitas de los correctores con el ropaje de cualidades «psicológicas» tales como la «timidez» o el «nerviosismo». Sólo una medida experimental de estos índices bajo los que se reglamenta inconscientemente la apreciación del valor de los candidatos podría permitir extraer las implicaciones sociales de las categorías de la percepción universitaria que se expresan en la terminología de la jurisprudencia profesoral, informes de tribunales de concurso o anotaciones en los márgenes de los exámenes y en los boletines de notas escolares.

17. En este sistema de maneras como suma de índices infinitesimales de «cualidades» indisociablemente intelectuales y morales se basa la percepción social del «espíritu» propio de tal o cual formación: «En el seminario —decía Stendhal— una manera determinada de comerse un huevo frito denuncia los progresos realizados en la vida devota.» No es otra cosa lo que la literatura edificante de las asociaciones de «antiguos alumnos» se esfuerza en sugerir mágicamente, a veces desesperadamente: «El espíritu HÉC (Hautes Études Commerciales) es una manera de pensar, una manera de ver las cosas (...), una manera de comportarse en la existencia.» No terminaríamos nunca de citar

ente a la facilidad que se suele calificar de «forzada», rticularmente frecuente en aquellos estudiantes de clases edias y populares que se esfuerzan, por la volubilidad de elocución, y con ciertas discordancias de tono, en hablar acuerdo con las normas de verbalización universitaria, facilidad que se suele calificar de «natural» afirma el dominio del lenguaje en la desenvoltura de la elocución, la aldad de tono y la lítotes estlística que constituyen claros stimonios del arte de esconder el arte, manera suprema sugerir, por los comedimientos aportados a la tentación l virtuosismo oral, la excelencia virtual de su manera de blar. Si la relación dificultosa con el lenguaje en la que manifiesta la ansiedad de imponer y de imponerse se caloga inconscientemente como facilidad del pobre o, lo que ene a ser lo mismo, ostentación de nuevo rico, es porque ja transparentar demasiado claramente su función de harse valer para no ser sospechoso de vulgaridad interesa- a los ojos de los profesores, que valoran la ficción prestiosa de un intercambio que, incluso en el examen, tendría fin en sí mismo.

La oposición entre estos dos tipos de relación con el lenaje nos retorna de nuevo a la oposición entre dos modos adquisición del dominio verbal, el modo de adquisición clusivamente escolar que conduce a una relación «escolar» n la lengua escolar y el modo de adquisición por familiaación insensible, único capaz de producir completamente dominio práctico de la lengua y de la cultura que autorilas alusiones y las complicidades cultivadas.[18] Todo opo- la experiencia del universo escolar que prepara una incia pasada en un universo familiar, donde las palabras finen la realidad de las cosas, a la experiencia de irrealid que proporciona a los niños de clases populares la adisición escolar de un lenguaje bien hecho para desrealir todo aquello de lo que él habla porque hace de ello toda realidad: el lenguaje «elaborado» y «correcto», es decir, orregido», del aula se opone al lenguaje que las anotacios marginales designan como «familiar» o «vulgar» y, más

ertaciones aparatosas o consejos y sentencias sobre las maneras alumno de l'École Normale Supérieure o sobre las virtudes del mno de Polytechnique.

18. Es significativo que para distinguir el bilingüismo culto, es de-, escolar, ciertos lingüistas puedan recurrir al criterio de la facilid, «the native-like control of two languages», como dice Bloomfield (L. Bloomfield, *Language*, Nueva York, 1933, p. 56).

aún, al antilenguaje del internado, donde los niños procedentes de regiones rurales, enfrentados a la experiencia simultánea de la culturación forzada y de la contraculturación subterránea sólo pueden escoger entre el desdoblamiento y la resignación a la exclusión.

No hay, sin duda, mejor índice de las funciones objetivas del sistema de enseñanza francés que la preponderancia casi absoluta que concede a la transmisión oral y a la manipulación de las palabras en detrimento de las demás técnicas de inculcación o de asimilación. La desproporción entre el espacio concedido a los anfiteatros y el que se destina a las salas de trabajos prácticos y de lectura o, aun, la dificultad extrema para tener acceso a los instrumentos de autoaprendizaje, libros o aparatos, muestra la desproporción existente entre el aprendizaje «de vidas» y el aprendizaje por «contactos directos» mediante la discusión ordenada, el ejercicio, la experimentación, la lectura o la elaboración de trabajos.[19] Más precisamente, esta primacía de la transmisión oral no debe ocultar que la comunicación se realiza a través de una palabra dominada por la lengua escrita, como lo atestigua el valor eminente conferido a las reglas de la expresión escrita y de la estilística culta que tienden a imponerse en todo discurso regulado y aprobado por la institución universitaria, ya se trate de un curso magistral o de las exposiciones orales de los candidatos: en un universo escolar donde el ideal es «hablar como un libro», el único discurso plenamente legítimo es el que supone, en cada momento, todo el contexto de la cultura legítima y solamente éste.[20]

19. Se puede ver un índice de la influencia de la transmisión oral en la enseñanza escolar en el hecho de que la clase tiende, de forma desigual según las categorías de estudiantes (de acuerdo con la ley general de las variaciones de las actitudes según el sexo, la residencia y el origen social), a sustituir a los demás medios de adquisición de conocimientos, empezando por la lectura, como lo pone de manifiesto el valor concedido a las notas de clase, objeto de lecturas y de relecturas, cambios y préstamos.

20. Sería fácil demostrar que la lengua universitaria francesa obedece, más completamente que la lengua culta asociada a otras tradiciones de enseñanza, a las reglas implícitas de la escritura: sin hablar de la inhibición de los productos de la educación francamente la utilización de lenguas extranjeras que ellos prefieren no hablar antes que no hacerlo tal como debieran escribirse, la composición en tres puntos, la organización de cada parte del discurso (y en particular de la lección magistral, frecuentemente reproducida tal cual en alguna publicación) según un plan que supone en cada instante la referencia al conjunto, tiene como modelo y a menudo como condición previa de existencia el discurso escrito con las correcciones y los retrocesos...

La jerarquía de las tareas pedagógicas, tal como se manita objetivamente en la organización de la institución y en ideología de los agentes no es menos reveladora. De todas obligaciones profesorales, la transmisión mediante la para culta es la única que se considera un imperativo inconional; con prioridad sobre las tareas de encuadramiento ntrol del trabajo de los estudiantes, como la corrección exámenes, que es considerada comúnmente como la cara ura, dejada en manos de los ayudantes, del acto de ense-, excepto cuando con ella se ejerce el poder soberano del unal en unas oposiciones importantes. Los títulos que ignan los diferentes grados universitarios atestiguan que más legítimo hablar la lengua legítima de la institución a dida que nos elevamos en la jerarquía: el ayudante hará mpre «trabajos prácticos» incluso si en realidad no hace s que hablar; el encargado de curso imparte una enseñany el «maître de conferences», que hace exactamente lo smo que el encargado, da, sin embargo, conferencias, entras que sólo el «professeur» da cursos considerados no magistrales.[21] Este sistema estratificado de «términos referencia» oculta, bajo la apariencia de una división téc- de las tareas, una jerarquía de los grados de excelencia la realización de una única y misma función que sigue ndo considerada idealmente como indivisible, incluso ndo la dureza de los tiempos y las necesidades del servi- obligan a los detentores exclusivos de la titularidad a disbuirla entre las filas cada vez más numerosas de los vi-ios.[22]

21. El maestro de escuela, por su parte, «da», prosaicamente, «la e», es decir, hace su oficio. No hay nada sorprendente en que los diantes a los que su origen social predispone a la desenvoltura inguida pongan de manifiesto, en muchos de sus comportamien- el desprecio aristocrático por las tareas subalternas (reflejo de la sición universitaria entre el acto intelectual perfectamente realio y las tareas laboriosas del trabajo pedagógico), porque la instiión escolar relega objetivamente al último lugar en su jerarquía la icación metódica de las técnicas materiales e intelectuales del trao intelectual y de la relación técnica con estas técnicas.

22. La política de reclutamiento que ha llevado a multiplicar, des- 1960 aproximadamente, el número de profesores subalternos y sutes en las facultades, mientras permanecían intactas las reglas que nen el acceso al grado de catedrático titular, no se habría impuesto tanta facilidad si la institución tradicional no hubiera producido condiciones de esta política y los agentes más dispuestos a recoerse en ella: los detentadores del poder universitario se beneficia- de una expansión devaluada que extendía el ámbito de su autorid sin ponerla en peligro; los que se veían perjudicados por las eco-

La relación con el lenguaje y con el saber que está implicada en la primacía atribuida a las palabras y a la manipulación culta de las palabras constituye, para el cuerpo profesoral, el medio más económico, por ser el más acorde con su formación anterior, de adaptarse a las condiciones institucionales del ejercicio de la profesión y, en particular, a la morfología del espacio pedagógico y a la estructura social del público: «Dos veces por semana, durante una hora, el profesor tuvo que comparecer ante un auditorio formado aleatoriamente, frecuentemente compuesto en dos lecciones sucesivas de personas distintas. Tuvo que hablar sin preocuparse por las necesidades especiales de los alumnos, sin inquirir lo que saben y lo que no saben (...). Las largas deducciones científicas que exigen que se haya seguido toda una serie de razonamientos tuvieron que ser eliminadas (...). Abiertos a todos, convertidos en el teatro de una especie de competencia cuyo objetivo es atraer y retener al público, ¿qué son los cursos superiores así seguidos? Exposiciones brillantes, declamaciones a la manera de los rapsodas de la decadencia romana (...). Esta puerta batiente, que durante el curso no cesa de abrirse y de cerrarse, este vaivén continuo, este aspecto pasivo de los oyentes, el tono casi nunca didáctico del profesor, a veces declamatorio, esta habilidad en repetir los tópicos sonoros que no dicen nada nuevo, pero que infaliblemente provocan muestras de asentimiento, todo esto parece extraño e inaudito.» [23] En general, no se com-

nomías así realizadas encontraban en el modelo tradicional del ascenso por antigüedad razones para identificarse por anticipado, como posibles sucesores, con el maestro inaccesible (como lo demuestra su sumisión resignada, y a veces militante, a la automortificación de la tesis interminable); y, más profundamente, unos y otros encontraban en una organización universitaria que, como la corporación medieval, no conoce otro principio de la división del trabajo que la distinción jerárquica entre los niveles de un *gradus*, una incitación a considerar natural o inevitable la prolongación indefinida de una carrera en etapas indefinidamente multiplicadas.

23. E. RENAN, *Questions contemporaines*, París, Calmann-Lévy, 1868, pp. 90-91. Además de observar de forma muy general que, a medida que nos elevamos en la jerarquía de las profesiones, la definición socialmente aprobada del ejercicio acabado de la profesión implica la distanciación desapasionada respecto a la tarea, es decir, respecto a la definición mínima (y subalterna) de la tarea, los profesores deben contar, sobre todo en la enseñanza superior, con una imagen de la realización acabada de su profesión que tiene la objetividad de una institución y que sólo podría ser completamente explicada por una historia social de la posición de la fracción intelectual en el interior de las clases dominantes y de la posición de los universitarios en el

...dería nada del estilo propio de la vida universitaria e ...lectual de Francia si se ignorara que un modo de incul...ón que tiende a reducir la acción pedagógica a un encan...iento verbal o a una exhibición ejemplar es especialmen...onforme a los intereses de un cuerpo de profesores direc...ente sometidos, y hoy más que nunca, a los modelos del ...po intelectual y fuertemente obligados a afirmarse como ...lectuales en su misma práctica pedagógica. Indudable...nte, nada excluye que el curso magistral pueda servir para ...s funciones distintas o incluso opuestas a las que le ...na una pedagogía tradicional; por ejemplo, cuando, en ... fase de iniciación, permite transmitir, de la manera más ...nómica, las bases previas de la comunicación y del tra...o pedagógicos, o, en una enseñanza de investigación, ... síntesis teórica o una problemática, o incluso cuando, una ...registrado, se convierte en el simple soporte técnico de ...cicios repetidos; en todo caso, por el peso que tiene en el ...ema de los medios de inculcación y por la relación con ...enguaje y el saber a que hace referencia, el curso magis... «a la francesa», justo equilibrio entre la compilación ... pesadez y la creación sin desmesura, autoriza y pro...e, incluso en sus imitaciones más desesperadas, un do... juego con las normas con las que finge medirse, ya que ... exigencias de la claridad escolar dispensan de la mi...ia de las referencias eruditas, las apariencias de la eru...ión dispensan de la investigación original y la apariencia ...improvisación creadora puede, en todo caso, dispensar de ...claridad y de la erudición. Vemos que las condiciones ins...cionales de la comunicación pedagógica autorizan y favo...en un carisma profesoral (si se nos permite unir estas ... palabras) capaz de imponer estas sumas escolares que, ...el tiempo de un reinado o de una dinastía universitaria,

...rior de esta fracción (es decir, en el campo intelectual). Pero, so... todo, un análisis completo de las funciones de estas prácticas y ...estas ideologías debería tener en cuenta los servicios perfectamente ...lentes que prestan a tal o cual categoría de profesores en un es...o determinado del sistema de enseñanza. De esta forma, conductas ...como la renuncia espectacular a controlar la asistencia de los es...iantes o a exigir la presentación puntual de los deberes, ofrecen ...medio de realizar a menor coste la imagen del profesor de calidad ...a alumnos de calidad, permiten por otra parte a los profesores ...denados, sobre todo en puestos subalternos, al doble juego perma...nte entre las actividades de enseñanza y las actividades de investi...ión, disminuir su carga de trabajo y encontrar así una solución ...ctica a la situación que les plantean las facultades y asignaturas ...s pletóricas.

se *sustituyen* a todas las obras que pretenden conservar y superar.[24]

Se comprende también que tantos intelectuales o aspirantes a serlo manifiestan incluso en sus comportamientos, aparentemente menos determinados por la Escuela, su conformidad con el modelo dominante de relación con el lenguaje y la cultura. Sólo es una paradoja aparente el hecho de que la cultura llamada libre encierre la verdad de la cultura escolar o, más exactamente, de que en los discursos menos escolares de los intelectuales más liberados de los condicionamientos de la Escuela es donde mejor se expresa la relación complaciente con la cultura que favorece y reconoce una Escuela destinada por el contrato de delegación a tomar a su cargo la depreciación de todo lo que tiene algo que ver con la escuela, *empezando por* la relación escolar con la cultura: si la cultura a la moda parisiense se desvanece desde el momento en que alguien se esfuerza en someterla a la medida de una prueba de conocimiento, es porque debe su estructura inconsistente a las condiciones de su adquisición, ya se trate de breves encuentros con los hombres, las obras y todos los que hablan de unos y de otros, o de la frecuentación periódica de las revistas semimundanas; y es sobre todo porque la relación con la cultura que se adquiere en tales condiciones es adecuada para realizarse en los asuntos abandonados a la conversación distinguida o a la discusión bohemia y dedicados a los guiños clasificatorios de las conversaciones de salón o a las taxonomías planetarias que confunden en un abrir y cerrar de ojos la izquierda y la de-

24. Kant, al que su posición histórica predisponía a percibir los primeros signos de la revuelta romántica contra el racionalismo de las luces y, en particular, contra su confianza en los *poderes de la educación*, describe bien los efectos del *carisma de institución* de que da pie la ideología de la inspiración y del genio creador: «Pero bajo la enseña del genio se ha impuesto una especie *de hombres llamados geniales* (más bien son imitadores del genio); esta especie habla el lenguaje de los espíritus a los que la naturaleza ha favorecido más de lo normal; considera como un derroche *las fatigas del aprendizaje* y de la investigación, alega haber adquirido en un abrir y cerrar de ojos el espíritu de las ciencias y ofrecerlo solamente concentrado en pequeñas dosis enérgicas. *Esta raza, como la de los charlatanes y los* payasos, ocasiona un grave perjuicio al progreso de la cultura científica y moral, cuando, desde lo alto del trono de la sabiduría, decide sobre religión, *política o moral, intentando así ocultar la miseria de* su espíritu. ¿Qué otra cosa se puede hacer contra ella más que reír y seguir pacientemente su camino, en la aplicación, el orden y la claridad, sin una mirada para estos farsantes?» (E. KANT, *Anthropologie*, trad. de M. Foucault, Vrin, París, 1964, pp. 89-90).

ha en arte o en filosofía con la derecha y la izquierda en lítica. Pero sería ingenuo creer que la función de distin- n social de la relación culta con la cultura está exclusiva ndefectiblemente ligada con la «cultura general» en su ma «humanista»: el prestigio de la econometría, la infor- tica, la investigación operacional o del último de los es- cturalismos pueden, tan fácilmente como el conocimien- *de los clásicos o de las lenguas antiguas* en otra época, vir de adorno mundano o de instrumento de éxito social; nsese en los tecnócratas que pasean de coloquio en colo- o saberes adquiridos en los coloquios, en los ensayistas extraen de una lectura en diagonal de las páginas más erales de las obras menos especializadas de los especia- s la materia de discursos generales sobre los límites *erentes a la especialización de los especialistas*, o en los dys del cientificismo, maestros en el arte de la alusión ic» que basta en la actualidad para situarse en los pues- avanzados de las ciencias de vanguardia, lavada por este plé hecho del pecado plebeyo de positivismo.

nversación y conservación

Pero explicar únicamente por los intereses del cuerpo fesoral o, más ingenuamente aún, por la búsqueda del stigio o de satisfacciones del amor propio, las prácticas s ideologías cuya posibilidad y probabilidad están obje- amente inscritas en la estructura de la relación de comu- ación pedagógica y en las condiciones sociales e institu- nales de su ejercicio, sería olvidar que un sistema de en- ianza debe obtener, para realizar su función social de le- imación de la cultura dominante, el reconocimiento de la itimidad de su acción, aunque sea bajo la forma del re- nocimiento de la autoridad de los maestros encargados inculcar esta cultura. Si la referencia al caso límite de sistema de enseñanza, que sólo tuviera como función téc- a su función social de legitimación de la cultura y de ación con la cultura de las clases dominantes, permite tualizar ciertas tendencias del sistema francés, es por- e si este sistema comunica tan poco, aun concediendo tal portancia a la palabra, ello se debe a que siempre tien- a conferir la primacía a la función social de la cultura nto científica como literaria) sobre la función técnica de competencia. Si el discurso magistral sólo debería el he-

cho de ser escuchado —cuando no comprendido—, a la autoridad de la institución, impondría al menos, con ello, la autoridad de la institución que lo hace posible y la legitimidad de sus destinatarios de facto. «Lo que queda cuando se ha olvidado todo», es una relación con la cultura definida por el derecho de olvidar que implica el hecho de haber sabido o, mejor, de ser socialmente reconocido como persona que ha aprendido: ¿qué queda, en efecto, de la larga frecuentación de los textos antiguos o del comercio prolongado de los autores clásicos sino el derecho a entender sin enrojecer las páginas rosas del diccionario[25] y, en un nivel más alto de la consagración escolar, la soltura y la familiaridad características de estas «relaciones de padre célebre con el hijo o sobrino» que Giraudoux concede complaciente a los alumnos de «École normale supérieure», esos «habituales de las grandes morales, las grandes estéticas, los grandes autores»?

Al conceder al profesor el derecho y el poder de utilizar en beneficio propio la autoridad de la institución, el sistema escolar se asegura el medio más seguro de obtener del funcionario todos los recursos y todo el celo de la persona al servicio de la institución y, de este modo, de la función social de la institución. Lo quiera o no lo quiera, lo sepa o no lo sepa, el profesor debe definirse en relación a la definición social de una práctica que, en su forma tradicional, no puede desarrollarse sin una cierta acción dramática: aunque para realizarse supone la autoridad pedagógica, la acción pedagógica debe, por un círculo aparente, obtener el reconocimiento de su autoridad en y por la realización del trabajo de inculcación. Obligado a ilustrar la calidad de su función y de la cultura que comunica por la calidad de su manera personal de comunicarla, el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada a su cargo (empezando por la libertad de la palabra, que es para el profesor lo mismo que la blusa o la bata blanca para el cocinero, el barbero, el camarero o la enfermera), para poder renunciar elegante y ostentosamente a las protecciones más visibles de la institución acentuando los aspectos de una tarea que, como los gestos del cirujano, del solista o del acróbata, son propicios a manifestar simbólicamente la calidad única del ejecutante y de la ejecución: las proezas más típicamente carismáticas, como la acrobacia verbal, la

25. Se trata de las hojas de los diccionarios Larousse, en las que se explican las expresiones extranjeras y, especialmente, las latinas. *(N. del T.)*

sión hermética, las referencias desconcertantes o la oscu-
ad perentoria, tanto como las recetas técnicas que le sir-
 de soporte o de sustituto, como el encubrimiento de las
entes, la introducción de bromas preconcertadas o el evi-
 las formulaciones comprometedoras, deben su eficacia
bólica a la situación de autoridad que les proporciona la
titución. Y, si la institución tolera y favorece tan fuerte-
nte el juego con los ayudantes o incluso con los regla-
ntos institucionales, es porque la acción pedagógica debe
nsmitir siempre, aparte de un contenido, la afirmación del
or de este contenido y porque no hay mejor medio para
rarlo que cargar en la cuenta de la cosa comunicada el
stigio que la manera irreemplazable de comunicarla pro-
rciona al autor intercambiable de la comunicación.
Pero, en definitiva, autorizar los juegos con la regla ins-
ucional que, a la manera de libertades con el programa
plícitamente inscritas en el programa, contribuyen mejor
 una imposición absoluta y brutal de la regla a imponer
reconocimiento inconsciente de la regla, es inculcar, a tra-
 de una relación con el profesor, una relación con la ins-
ución escolar y, a través de ésta, una relación con el len-
aje y la cultura que no es otra que la de las clases domi-
ntes. Así, la astucia de la razón universitaria por la que
institución induce al profesor a servir a la institución dis-
niéndole a servirse de la institución cumple en definitiva
 función de conservación social que la razón universita-
 no conoce y que en todo caso no puede reconocer: si la
ertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la
jor forma de obtener de él que sirva al sistema, la liber-
 que se deja al sistema de enseñanza es la mejor manera
 obtener de él que sirva a la perpetuación de las relacio-
 establecidas entre las clases, porque la posibilidad de
a desviación de fines está inscrita en la lógica misma de
 sistema que realiza su función social de la mejor mane-
 posible cuando parece perseguir exclusivamente sus pro-
os fines.
Para establecer de otra forma que la relación con el len-
aje y la cultura —esta suma infinita de diferencias infini-
simales en las maneras de hacer o de decir que parece la
presión más perfecta de la autonomía del sistema escolar
 de la tradición culta— resume desde un cierto punto de
sta el conjunto de las relaciones que unen este sistema a
 estructura de las relaciones entre las clases, basta imagi-
ar todos los pasos previos necesarios objetivamente para

la instauración de otra relación con el lenguaje en el conjunto de las prácticas escolares.[26] Así, no se puede imaginar un profesor que mantuviera con su discurso, con el discurso de sus alumnos y con la relación de sus alumnos con su propio discurso, una relación completamente libre de toda complacencia y toda complicidad tradicional sin prestarle al mismo tiempo la aptitud para subordinar toda su práctica pedagógica a los imperativos de una pedagogía perfectamente explícita, capaz de poner efectivamente en marcha los principios lógicamente implicados en la afirmación de la autonomía del modo propiamente escolar de adquisición. Todo opone, en efecto, una enseñanza que orientaría la intención expresa de reducir al mínimo el malentendido acerca del código mediante una explicitación continua y metódica, a las enseñanzas que pueden dispensarse de enseñar expresamente el código de emisión porque se dirigen, por una especie de sobreentendido fundamental, a un público preparado por una familiarización insensible para entender sus sobreentendidos. Un trabajo pedagógico expresamente orientado por la investigación metódica de su propia productividad tendería, pues, a reducir conscientemente la distancia entre el nivel de emisión y el nivel de recepción, ya sea porque se eleve el nivel de recepción enseñando, al mismo tiempo que el mensaje, el código para descifrarlo mediante una expresión (verbal, gráfica o gestual) cuyo código sea ya conocido por el receptor, o bien porque se rebaje provisionalmente el nivel de emisión de acuerdo con un programa de progresión controlada en el que cada mensaje tenga como función la de preparar la recepción del mensaje del nivel de emisión superior, y, por lo tanto, de producir una elevación continua del nivel de recepción dando a los receptores los medios de ad-

26. Esta variación imaginaria supone que, en otro contexto histórico, la cultura pudiera estar disociada de la relación con la cultura, es decir, del modo de adquisición por familiarización que la ideología burguesa pone como constitutivo de la «naturaleza de la cultura» negándose a reconocer como culta toda relación con la cultura que no sea la «natural». Lejos de justificar la tentativa populista de canonizar pura y simplemente la cultura popular mediante el reconocimiento escolar, constatar la armonía preestablecida entre la relación con la cultura reconocida por la Escuela y la relación con la cultura de la que tienen el monopolio las clases dominantes, obliga, si se extraen de ello todas las consecuencias, a reformular completamente la cuestión de las relaciones entre la cultura sabia y la cultura de las clases dominantes porque la Escuela consagra la cultura dominante al menos tanto por la *relación con la cultura que supone y consagra*, como por el contenido de la cultura que transmite.

quirir, mediante la repetición de la emisión y mediante el ejercicio, la posesión completa del código.[27]

La maximización de la productividad del trabajo pedagógico supondría a fin de cuentas no solamente el reconocimiento de la distancia entre las competencias lingüísticas del emisor y del receptor, sino también el conocimiento de las condiciones sociales de producción y de reproducción de esa distancia, es decir, el conocimiento tanto de los modos de adquisición de los diferentes lenguajes de clase como de los mecanismos escolares de consagración y, por lo tanto, de perpetración de las diferencias lingüísticas entre las clases. Se ve inmediatamente que, a no ser que recurramos a la suerte o a los milagros de las conversiones individuales, no se puede esperar esta práctica de los profesores objetivamente obligados a satisfacer a una demanda propia y exclusivamente pedagógica; dicho de otra forma, sería necesario que se diera una acción pedagógica orientada hacia la inculcación de otra relación con el lenguaje y la cultura, es decir, subordinada a los intereses objetivos de un público completamente distinto y de profesores reclutados y formados para satisfacer las exigencias de los puestos profesionales —no sólo jerárquicamente— diferenciados, y por lo tan-

27. Una acción orientada hacia la búsqueda expresa de una elevación del nivel de recepción se diferencia del descenso puro y simple del nivel de emisión que caracteriza, salvo excepciones, al intento de vulgarización y, más aún, de concesiones demagógicas de una enseñanza (o de cualquier otra forma de difusión cultural) que pretende ahorrar trabajo pedagógico equiparando para siempre el nivel de emisión con un nivel determinado en un momento dado del nivel de recepción. Si se admite, en efecto, que un sistema de enseñanza debe contar siempre con una definición social de la competencia técnicamente exigible, es decir, asegurar en todo caso la inculcación de un mínimo irreductible de información y de formación, se ve que es imposible rebajar indefinidamente la cantidad de información emitida a fin de minimizar la pérdida como lo hace cierta enseñanza no directiva que puede preciarse de una tasa elevada de asimilación pero al precio de un descenso considerable de la cantidad de información asimilada. Un trabajo pedagógico es, pues, tanto más productivo, absoluta y relativamente, cuanto más completamente satisfaga dos exigencias contradictorias, ninguna de las cuales puede ser completamente sacrificada: en primer lugar, maximizar la cantidad absoluta de información emitida, lo que puede conducir a minimizar la redundancia y a buscar la concisión y la densidad (que no hay que confundir con la elipse por omisión y sobreentendidos de la enseñanza tradicional); en segundo lugar, minimizar la pérdida, lo cual puede exigir, entre otras técnicas, el crecimiento de la redundancia como repetición consciente y calculada (que no hay que confundir con la redundancia tradicional como variación musical sobre algunos temas).

to propios para impedir el juego de las coartadas circulares que autoriza la indiferenciación tradicional de las tareas de enseñanza, de investigación e incluso de gestión.[28] En pocas palabras, solamente un sistema escolar que sirva a otro sistema de funciones externas y, correlativamente, a otro estado de la correlación de fuerzas entre las clases, podría hacer posible una acción pedagógica tal.

Si el sistema de enseñanza francés perpetúa y consagra un privilegio cultural fundado en el monopolio de las condiciones de adquisición de la relación con la cultura que las clases privilegiadas tienden a reconocer y a imponer como legítima en la medida misma en que tienen el monopolio de esa cultura, es porque la relación con la cultura que el sistema de enseñanza reconoce sólo está completamente dominado cuando la cultura que inculca ha sido adquirida por familiarización; es también porque el modo de inculcación que instaura sigue estando, pese a su especificidad relativa, en continuidad con el modo de inculcación de la cultura legítima cuyas condiciones sociales sólo poseen las familias que tienen como cultura la cultura de las clases dominantes. Vemos en primer lugar que, sin dar explícitamente lo que

28. Sin llegar a determinar una reestructuración tan radical, las transformaciones de la tecnología pedagógica (medios audiovisuales, enseñanza programada, etc.) tienden a desencadenar en el sistema de enseñanza un conjunto sistemático de transformaciones. Sin duda, hay que evitar el conferir a los cambios de la base tecnológica de la comunicación pedagógica el papel de una instancia automáticamente determinante, lo cual equivaldría a ignorar la dependencia de los medios técnicos con relación al sistema de funciones técnicas y sociales del sistema de enseñanza (la televisión en circuito cerrado, por ejemplo, puede no tener otro efecto que el de acentuar hasta el absurdo las carasterísticas tradicionales del curso magistral); sin embargo, en la medida en que afecta a la relación pedagógica en lo que tiene de más específico, es decir, los *instrumentos de la comunicación*, la transformación de la tecnología de la acción pedagógica tiene posibilidades de afectar a la definición social de la relación pedagógica y, en particular, del peso relativo entre la emisión y el trabajo de asimilación, porque, con la posibilidad de grabar por anticipado un mensaje que podrá ser reemitido indefinidamente, la enseñanza se libera de los condicionamientos de espacio y tiempo, y tiende a centrarse, ya no en los emisores sino en los receptores que disponen de ella en el momento y circunstancias deseados. De este modo, el efecto propio de la grabación es susceptible de determinar un reforzamiento del control sobre la emisión y una transformación del sistema de las exigencias recíprocas, tendiendo, por ejemplo, los estudiantes a declarar «inútiles» los efectos más utilizados por el profesor tradicional, como los chistes o las anécdotas, mientras que los profesores se ven obligados a una autocensura reforzada por la desaparición de las protecciones que les proporcionaba la fugacidad irreversible de las palabras.

xige, exige uniformemente de todos aquellos a los que acoe que tengan lo que no ha dado, es decir, la relación con l lenguaje y la cultura que produce un modo de inculcación articular y solamente éste. Vemos en segundo lugar que, erpetuando un modo de inculcación lo más parecido posie al modo familiar, da una formación y una información ue sólo pueden ser completamente recibidas por aquellos ue tienen la formación que él mismo no da. Así, la depenencia dél sistema tradicional respecto a las clases dominans se lee directamente en la primacía que concede a la reción con la cultura sobre la cultura misma y, entre todos s tipos posibles de relación con la cultura, a la relación ue nunca puede producir completamente: el sistema de enñanza desvela la auténtica verdad de su dependencia recto a las relaciones de clase cuando desvalora las manes excesivamente escolares de aquellos a los que comunica s maneras, desaprobando de esta forma su propia manera producir las maneras y reconociendo al mismo tiempo su npotencia en afirmar la autonomía de un modo propiamen escolar de producción.

De la misma forma que la conducta económica de tipo adicional se define como una práctica objetivamente ecomica que nunca puede afirmarse como tal y que no puede, consecuencia, plantearse explícitamente la cuestión de su rfecta adecuación a sus fines objetivos, el trabajo pedagóco de tipo tradicional puede definirse como una «pedagoa en sí», es decir, como una práctica pedagógica que ignora excluye el cálculo racional de los mejores medios para alizar las funciones que afirma objetivamente por su misa existencia. La depreciación escolar de la manera escolar e la que la tradición universitaria francesa proporciona an cantidad de ejemplos y que encontraríamos tanto en el ebate abierto por las escuelas griegas sobre la posibilidad e enseñar la excelencia como en el culto confuciano del nateurismo, sólo está tan universalmente extendida porque anifiesta la contradicción inherente a unas instituciones esolares que no pueden renegar de su función pedagógica sin egarse como escuelas ni reconocerla completamente sin nearse como escuelas tradicionales: «el antiacademicismo acaémico» de las épocas Ming y Ch'ing mantiene con las conenciones formales, las recetas, las restricciones y las escripciones que definen la tradición de la pintura culta la isma relación que la exaltación profesoral de inspiración readora con la didáctica rutinaria de los profesores de le-

tras, devotos servidores del genio, tan alejados de hacer lo que predican como de predicar lo que hacen.[29] Pero la contradicción aparente entre la realidad de las tradiciones cultas o de las escuelas tradicionales y la ideología del don, que quizá no se afirma nunca con tanta insistencia como en los sistemas escolares más rutinarios, no debe ocultar que el culto escolar de la relación no escolar con la cultura, aunque sea escolar, es propicio a asumir una función conservadora, porque, incluso en sus omisiones, la acción escolar de tipo tradicional sirve automáticamente a los intereses pedagógicos de las clases que necesitaban la Escuela para legitimar escolarmente el monopolio de una relación con la cultura que nunca es debida completamente a la Escuela.

Al mostrar las relaciones que unen, en las más distintas *situaciones históricas, la cultura de las clases dominantes* y la pedagogía tradicional o, más exactamente, las relaciones de afinidad estructural y funcional que ligan el sistema de valores de toda clase privilegiada (abocada a la estilización de una cultura reducida a un código de maneras) y los sistemas escolares tradicionales dedicados a la reproducción de la manera legítima de usar la cultura legítima, la comparación histórica permite comprender los aspectos del sistema francés en que se expresa esta combinación recurrente de relaciones. Para explicar la forma específica que ha revestido esta combinación en la tradición escolar e intelectual de Francia, habría que remontarse indudablemente hasta la acción de la Compañía de Jesús que, en su empresa de secularización de la moral cristiana, ha conseguido convertir la teología de la gracia en una ideología mundana de la «gracia bienhechora». Pero la persistencia de esta forma histórica sólo puede tener un valor explicativo a condición de ser explicada a su vez por la persistencia de sus funciones: la continuidad de las costumbres pedagógicas asegurada por la continuidad de la historia del sistema escolar ha sido posible por la continuidad de los servicios prestados por una Escuela que, a pesar de los cambios de la estructura social, ha ocupado siempre posiciones homólogas en el sistema de relaciones que la unen a las clases dominantes.[30] Así, la cons-

29. J. R. LEVENSON, *Modern China and its Confucian Past*, Anchor Books, Nueva York, 1964, passim y, en particular, p. 31. *Cf.* también E. BALAZS, *Les aspects significatifs de la société chinoise*, «Asiatische Studien», VI (1952), pp. 79-87.

30. Nunca se puede disociar completamente el modo de inculcación y el modo de imposición característicos de un sistema de ense-

relación de las actitudes que se ha codificado en la ética del «hombre honesto» del siglo XVII —y que no está tan alejada de la del «caballero ilustrado» de la tradición confuciana— debe a la permanencia de su función a lo largo de la historia el hecho de haberse perpetuado tan fácilmente, a costa de algunas reinterpretaciones, a pesar del cambio de contenido de los programas escolares y del cambio de las clases situadas en posición de clase dominante: piénsese, por ejemplo, en la primacía de la «manera» o, para volver a darle aspecto y nombre de la época de Luis XIV de la «cortesía»; en la valorización de lo natural y de la ligereza concebidos como la antítesis de la pedantería, la cursilería o del esfuerzo; en el culto del «don» y en la desvalorización del aprendizaje, reformulación moderna de la ideología del «nacimiento» y del desprecio al estudio; en el desdén a la especialización, al oficio o a las técnicas como transposición burguesa del desprecio del negocio; en la preeminencia concedida al arte de complacer, es decir, al arte de adaptarse a la diversidad de las conversaciones y reuniones de sociedad; en la atención prestada a los imponderables y al matiz en el que se perpetúa la tradición mundana del «refinamiento» y que se expresa en la subordinación de la cultura científica a la cultura literaria y de ésta a la cultura artística, más adecuada aún para autorizar la repetición indefinida de los juegos de la *distinción*; en resumen, en *todas las formas declaradas o tácitas de reducir la cultura a la relación con la cultura*, es decir, de oponer a la vulgaridad de lo que puede adquirirse y conquistarse una manera de poseer esa adquisición cuyo único mérito reside en el hecho de que sólo existe una forma de adquirirla.

---

tanza determinado de las características específicas que la cultura que tiene que reproducir debe a sus funciones sociales en un tipo determinado de estructura de las relaciones de clase. Así, tal como señala Calverton, mientras que en Francia es una gran burguesía, que permanece parcialmente fiel al ideal cultural de la aristocracia, la que ha dado *su forma propia a la cultura dominante*, y *a las instituciones encargadas* de reproducirla, en los Estados Unidos, es la pequeña burguesía la que, desde el principio, ha marcado las tradiciones culturales y escolares (V. F. CALVERTON, *The Liberation of American Literature*, Nueva York, Charles Scribner' Sons, 1932, p. 15). Del mismo modo, en una comparación sistemática de las posiciones relativas ocupadas, en distintas épocas, por la burguesía y la aristocracia en Francia y en Alemania, se encontraría sin duda la base de las diferencias que separan los sistemas de enseñanza de uno y otro país, en particular en lo que se refiere a la relación que mantienen con la representación dominante del hombre culto.

Capítulo 3

Eliminación y selección

El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado.

K. MARX,
Kritik des Hegelschen Staatsrechts.

Para explicar el peso que el sistema de enseñanza concede en Francia al examen es preciso, en un primer momento, romper con las explicaciones de la sociología espontánea que imputa los rasgos más notables del sistema al legado inexplicado de una tradición nacional o a la acción inexplicable del conservadurismo congénito de los universitarios. Pero no se ha concluido cuando, recurriendo al método comparativo y a la historia, se han explicado las características y las funciones internas del examen en un sistema de enseñanza en particular; solamente a condición de escapar, mediante una segunda ruptura, a la ilusión de la neutralidad y la independencia del sistema escolar respecto a la estructura de las relaciones de clase, podemos llegar a interrogar la interrogación sobre el examen para descubrir lo que éste oculta y lo que la interrogación sobre el examen contribuye también al apartar de la interrogación sobre la eliminación sin examen.

El examen en la estructura y la historia del sistema de enseñanza

Es demasiado evidente que el examen domina, al menos hoy y en Francia, la vida universitaria, es decir, no solamente las representaciones y las prácticas de los agentes, sino también la organización y el funcionamiento de la institución. Se ha descrito en muchas ocasiones la ansiedad ante los veredictos totales, brutales y parcialmente imprevisibles de las pruebas tradicionales, o la arritmia inherente a un sistema de organización del trabajo escolar que, en sus formas más anónimas, tiende a no tener más estímulo que la inminencia de un emplazamiento, o absoluto. De hecho, el examen no es solamente la expresión más visible de los valores

escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de la sanción universitaria una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura. La adquisición de la cultura legítima y de la relación legítima con la cultura se regula *tanto, y si no más, que por el condicionamiento de los programas*, por el derecho consuetudinario que se forma en la jurisprudencia de los exámenes y que debe lo esencial de sus características a la situación en la que se formula.[1]

Así, por ejemplo, la disertación a la francesa define y difunde reglas de escritura y de composición cuya utilización se extiende a los ámbitos más diversos, ya que se podría encontrar el rastro de estos procedimientos de fabricación escolar en productos tan diferentes como un informe administrativo, una tesis doctoral o un ensayo literario. Para comprender perfectamente las características de este modo de comunicación escrita, que supone al corrector como único lector, bastaría compararlo con la disputatio, debate entre iguales, realizado en presencia de los maestros y de un amplio público, a través del cual la Universidad medieval inculcaba un método de pensamiento capaz de ser aplicado a cualquier forma de producción intelectual e incluso artística; o con el *pa-ku-wen*, «disertación a ocho piernas» que constituía la prueba máxima de los concursos de la época Ming y del principio de la época Ch'ing y que fue la escuela del refinamiento formal tanto para el poeta como para el pintor culto; o incluso con el *essay* de las Universidades inglesas cuyas reglas no están muy alejadas de las del género literario del mismo nombre en el que el sujeto debe ser tratado con ligereza y humor, a diferencia de la disertación «a la francesa» que debe empezar por una introducción que exponga la problemática «con brío y brillantez», pero en un estilo exento de cualquier familiaridad y de connotaciones personales. Así veríamos que los distintos tipos de pruebas esco-

1. También los informes de los tribunales de «agrégation» o de las «grandes écoles» constituyen documentos ejemplares para quien quiera analizar los criterios por los que el cuerpo profesoral forma y selecciona a aquellos a los que considera dignos de perpetuarlo; estos sermones de seminario, concentran los considerandos de los veredictos que desvelan, en su oscura claridad, los valores que orientan las elecciones del tribunal y a los que debe ajustarse el aprendizaje de los candidatos.

ares, que siempre son simultáneamente modelos reglamentados e institucionalizados de comunicación, producen el prototipo del mensaje pedagógico y, en general, de cualquier mensaje que tenga una cierta ambición intelectual (conferencia, exposición, discurso político o conferencia de prensa).[2] De esta forma, los esquemas de expresión y de pensamiento que demasiado frecuentemente se imputan al «carácter nacional» o a las «escuelas de pensamiento», podrían volvernos a llevar, en definitiva, a los modelos que organizan el aprendizaje orientado hacia un tipo particular de prueba escolar:[3] por ejemplo, las formas de inteligencia que se asocian a las grandes escuelas francesas pueden relacionarse con la forma de los exámenes de ingreso y, más exactamente, con los modelos de composición, de estilo e incluso de articulación, de elocución o de dicción que definen, en cada caso, la forma más acabada de presentación o de elocución. En general, es evidente que un procedimiento de selección como el del examen refuerza, como lo muestra Renan, el privilegio que toda la tradición de la Universidad francesa concede a las cualidades formales: «Es muy lamentable que las oposiciones sean la única vía por llegar al profesorado de los colegios y que la habilidad práctica, unida a conocimientos suficientes, no pueda dar entrada en ellos. Los hombres más experimentados en la educación, los que aportan a su difícil función, no facultades brillantes, sino un espíritu sólido con cierta lentitud y timidez, serán siempre clasifica-

2. Se podrían descubrir los efectos de la programación escolar en los ámbitos más inesperados: cuando el Instituto francés de la opinión pública (IFOP) pide a los franceses que se pronuncien en la cuestión de saber si «los progresos de la ciencia moderna en el campo de la energía atómica ocasionarán a la humanidad más bien que mal o más mal que bien», ¿el sondeo de opinión es otra cosa que una especie de examen nacional que repite una pregunta mil veces planteada bajo formas apenas distintas a los candidatos a un título simple, del bachillerato o del concurso general, es decir, la cuestión del valor moral del progreso científico? Y las opciones propuestas en el código de respuestas (más bien que mal; más mal que bien; tanto mal como bien), ¿no evocan la dialéctica de pacotilla de las disertaciones en tres puntos que coronan una exposición de tesis laboriosamente llevadas primero al negro y luego al blanco, con una especie de síntesis negro-blanco?

3. Se puede encontrar un análisis más profundo de la «función de integración intelectual y lógica» que realiza todo sistema de enseñanza inculcando formas comunes de expresión que son, al mismo tiempo, los principios comunes de organización del pensamiento, en P. Bourdieu, *Système d'enseignement et système de pensée*, «Revue internationale des sciences sociales», 19 (3), 1967.

dos, en las pruebas públicas, detrás de los jóvenes que saben entretener a su auditorio y sus jueces, y que, dotados de palabra fácil para sortear las dificultades, no poseen la suficiente paciencia ni firmeza para enseñar bien.»[4] Si en todo caso es cierto que el examen expresa, inculca, sanciona y consagra los valores solidarios de una cierta organización del sistema escolar, de una cierta estructura del campo intelectual y, a través de estas mediaciones, de la cultura dominante, se comprende que cuestiones tan insignificantes a primera vista como el número de sesiones de exámenes de bachillerato, la extensión de los programas o los procedimientos de corrección puedan suscitar polémicas apasionadas, sin hablar de la resistencia indignada con la que se enfrenta toda puesta en cuestión de instituciones que cristalizan tantos valores como el concurso de «agregation», la disertación, la enseñanza del latín o las grandes escuelas.

Cuando se trata de describir los efectos más señalados de la preponderancia del examen en las prácticas intelectuales y en la organización de la institución, el sistema francés propone los ejemplos más acabados y, como caso límite, plantea con una fuerza particular la cuestión de los factores (internos y externos) que pueden explicar las variaciones *históricas o nacionales del peso funcional del* examen en el sistema de enseñanza. En consecuencia, es imprescindible recurrir al método comparativo cuando se quiere distinguir entre lo que se refiere a las demandas externas y lo que se refiere a la manera de satisfacerlas, o lo que, en el caso de un sistema determinado, se refiere a las tendencias genéricas que todo sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación, a las tradiciones singulares de una historia universitaria y a las funciones sociales, nunca completamente reductibles a la función técnica de comunicación y de producción de las cualificaciones.

Si es verdad, como observaba Durkheim, que la aparición del examen, ignorado en la Antigüedad en la que sólo había escuelas y profesores independientes o incluso en competencia, supone la existencia de una institución universitaria, es decir, de un cuerpo organizado de profesores profesionales, proveedores de su propia perpetuación;[5] si es verdad también, según el análisis de Max Weber, que un sistema de exá-

4. E. RENAN, «L'instruction publique en France jugée par les Allemands», *Questions contemporaines, op. cit.*, p. 266.
5. É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France. I. Des origines à la renaissance,* París, Alcan, 1938, p. 161.

menes jerarquizados que consagran una cualificación específica y dan acceso a las carreras especializadas sólo ha aparecido, en la Europa moderna, ligado al desarrollo de la demanda de organizaciones burocráticas que pretenden hacer corresponder individuos jerarquizados e intercambiables a la jerarquía de los puestos ofrecidos; [6] si es verdad, en fin, que un sistema de exámenes que aseguran a todos la igualdad formal ante pruebas idénticas (de las que el concurso nacional representa la forma pura) y garantiza a los sujetos dotados de títulos idénticos la igualdad de las posibilidades de acceso a la profesión, satisface el ideal pequeñoburgués de la igualdad formal, parece autorizado no percibir más que una manifestación particular de una tendencia general de las sociedades modernas en la multiplicación de los exámenes, en la extensión de su alcance social y en el crecimiento de su peso funcional en el seno del sistema de enseñanza. Pero este análisis sólo explica los aspectos más generales de la historia escolar (explicando, por ejemplo, que la ascensión social independiente del nivel de instrucción tienda a disminuir a medida que la sociedad se industrializa y se burocratiza) [7] y deja escapar lo que el funcionamiento y la función de

6. M. WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft*, nueva ed. Köln-Berlin, Kiepenheuer und Witsch, 1956, II, pp. 735 y ss.

7. En los Estados Unidos, por ejemplo, la estadística pone de manifiesto el aumento continuo de la proporción de los miembros de las categorías dirigentes salidos de las universidades, y de las mejores universidades, tendencia que no ha dejado de acentuarse desde hace varios años: W. L. Warner y J. C. Abegglen han mostrado que el 57 % de los dirigentes de la industria estaban diplomados en *Collèges* en 1952, frente al 37 % en 1928 (W. L. WARNER, J. C. ABEGGLEN, *Big Business Leaders in America*, Nueva York, Harper and Brothers, pp. 62-67). En Francia, una encuesta realizada sobre una muestra representativa de personalidades que han alcanzado la notoriedad en las más diversas actividades muestra que el 85 % de ellas han realizado estudios superiores, y el 10 % de las restantes han terminado sus estudios secundarios (A. GIRARD, *La réussite sociale en France, ses caracteristiques, ses lois, ses effets*, París, Institut National d'Études Démographiques, Presses Universitaires de France, 1961, pp. 233-259). Una encuesta reciente sobre los dirigentes de las grandes organizaciones industriales establece que un 89 % de los PDG (President directeur général) franceses han pasado por la enseñanza superior, frente al 85 % para los belgas, el 78 % para los alemanes e italianos, el 55 % para los holandeses y el 40 % para los ingleses (*Portrait-robot du PDG européen*, «L'expansion», noviembre 1969, pp. 133-143). Habría que averiguar si, en la mayor parte de las carreras francesas y, en particular, en las carreras administrativas, el crecimiento y la codificación de las ventajas vinculadas a los títulos y diplomas no ha ocasionado una disminución de la promoción interna, es decir, un enrarecimiento de los

los exámenes deben, en su forma específica, a la lógica propia del sistema de enseñanza: en razón de la inercia particular que le caracteriza sobre todo cuando está investida de la función tradicional de conservar y transmitir una cultura heredada del pasado y cuando dispone de medios específicos de autoperpetuación, la Escuela está en condiciones de hacer sufrir a las demandas externas una «retraducción» sistemática puesto que es conforme a los principios que la definen como sistema. Es aquí donde el prerrequisito enunciado por Durkheim toma todo su sentido: Weber que, en su sociología religiosa, señalaba la importancia de las tendencias propias del cuerpo sacerdotal, no tiene en cuenta (sin duda porque interroga al sistema de enseñanza desde un punto de vista exterior, es decir, desde el punto de vista de las exigencias de una organización burocrática) lo que un sistema de enseñanza debe a las características transhistóricas e históricas de un cuerpo de profesionales de la enseñanza. Todo conduce, en efecto, a suponer que el peso de la tradición recae con una fuerza particular en una institución que, por la forma particular de su autonomía relativa, es (como señalaba Durkheim) más directamente tributaria de su propio pasado.

Para convencerse de que el sistema francés, que, entre todos los sistemas de enseñanza europeos, confiere al examen el mayor peso, se define menos de lo que parece con relación a las demandas técnicas de la economía, basta con observar que encontraríamos en un sistema que, como el de la China clásica, estaba destinado ante todo a formar a los funcionarios de una burocracia parásita, la mayoría de los rasgos del sistema de selección francés.[8] Si la tradición con-

---

cuadros superiores promocionados en la misma empresa y «formados sobre la marcha»; ello podría haber reforzado la oposición entre la «puerta pequeña» y la «puerta grande», que encubre aproximadamente, en una organización administrativa, la oposición entre la pequeña burguesía y la burguesía.

8. La educación confucionista tiende a imponer el ideal tradicional del «letrado», aunque, como señala Weber, «nos pueda parecer extraño que una cultura de "Salón" (*"Salón"-Bildung*) tan refinada, basada en el conocimiento de los clásicos de la literatura, haya podido dar acceso a puestos de administradores responsables de vastas provincias. Porque, de hecho, no se gobernaba con la poesía, ni siquiera en China (...). Juegos de palabras, eufemismos, alusiones a referencias clásicas y un espíritu de refinamiento puramente literario representaban el ideal de la conversación de gentes distinguidas, conversación en la que toda alusión a las realidades políticas era descartada. El funcionario chino daba testimonio de su cualidad estatutaria, es de-

ciana lograba imponer tan completamente su ideal culto,
porque ningún sistema escolar se ha identificado nunca
n su función de selección tan totalmente como el sistema
andarinal que concedía más atención a la organización y
la codificación de los concursos que al establecimiento de
cuelas y a la formación de maestros; quizá tampoco la je-
rquía de los éxitos escolares ha determinado nunca rigu-
samente las demás jerarquías sociales como en una socie-
d en la que el funcionario «permanecía a lo largo de toda
vida bajo el control de la Escuela»: [9] a los tres niveles
incipales del curriculum (en los que, como señala Weber,
traductores franceses vieron inmediatamente el equiva-
nte del bachillerato, la licenciatura y el doctorado), «se
adía un número considerable de exámenes intermedios, re-
titivos o preliminares (...). El primer nivel comportaba
z tipos de exámenes. A un extranjero del que no se cono-
la posición social, se le preguntaba ante todo cuántos
ámenes había pasado. De esta forma, a pesar de la impor-
ncia del culto a los antepasados, el número de antepasa-
os no decidía la posición social. Por el contrario, es la po-
ción ocupada en la jerarquía burocrática la que confería
derecho de tener un templo de los antepasados en lugar
una simple placa como los incultos: el número de ante-
sados a los que se tenía derecho de invocar dependía de
posición del funcionario. La misma posición ocupada por
dios epónimo en el panteón dependía de la posición del
andarín responsable de la ciudad».[10] Así, sistemas tan di-
rentes como los de la Francia moderna y de la China clá-
ca deben sus orientaciones comunes al hecho de que am-
os hacen de una demanda de «selección social» (trátese de
demanda de una burocracia tradicional en un caso y de
a economía capitalista en el otro) la ocasión de expresar
mpletamente la tendencia propiamente profesoral a maxi-
izar el valor social de las cualidades humanas y las cuali-
caciones profesionales que producen, controlan y con-
gran.[11]

ir, de su carisma, mediante la corrección canónica de su estilo literario: así se concedía la mayor importancia a las cualidades de expresión, incluso en las notas administrativas» (M. WEBER, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I, Tübingen, J. C. B. Mohr, 1922, páginas 420-421).

9. *Ibid.*, p. 417.

10. *Ibid.*, pp. 404-405.

11. Puesto que el Estado le proporcionaba los medios para hacer prevalecer abiertamente sus jerarquías específicas, el sistema manda-

Pero para explicar completamente que el sistema francés se haya, por así decir, aprovechado, mejor que cualquier otro, de las posibilidades que le ofrecía la demanda de selección social y técnica característica de las sociedades modernas para ir hasta el final de su propia lógica, hay que tener en cuenta también el pasado singular de la institución escolar cuya autonomía relativa se expresa objetivamente en la aptitud para retraducir y reinterpretar, en cada momento de la historia, las demandas externas en función de normas heredadas de una historia relativamente autónoma. Si, a diferencia del sistema mandarinal, el sistema francés no está en condiciones de hacer reconocer la jerarquía de los valores escolares como principio oficial de toda jerarquía social y de toda jerarquía de valores, logra competir con los demás principios de jerarquización, y esto tanto mejor cuanto más socialmente dispuestas a reconocer la autoridad pedagógica de la institución estén las categorías sobre las que se ejerce su acción de inculcación del valor de las jerarquías escolares. Aunque la adhesión que los individuos otorgan a las jerarquías escolares y al culto escolar de la jerarquía no esté nunca desligada de la posición que la Escuela les otorga en sus jerarquías, depende, sobre todo, por una parte del sistema de valores que deben a su clase social de origen (mientras el valor reconocido a la Escuela en este sistema está asimismo en función del grado en el que los intereses de esta clase están ligados a la Escuela) y, por otra parte, del grado en el que su valor comercial de mercado y su posición social dependen de la garantía escolar. Se comprende que el sistema escolar no logre imponer nunca tan bien el reconocimiento de su valor y del valor de sus clasificaciones como en el caso en el que su acción se ejerce sobre clases sociales o fracciones de clase que no pueden oponerle ningún principio competitivo de jerarquización: éste es uno de los mecanismos que permiten a la institución escolar atraer a la carrera de enseñanza a los estudiantes procedentes de las clases medias o de la fracción intelectual de la gran burgue-

---

rinal constituye un caso privilegiado: la Escuela manifiesta, aquí, en un derecho codificado y en una ideología proclamada, una tendencia a la autonomización de los valores escolares que sólo se expresa, por otra parte, en un derecho consuetudinario y a través de múltiples reinterpretaciones y racionalizaciones. Incluso la función de legitimación escolar de los privilegios hereditarios de cultura ha revestido, en este caso, una forma jurídica: este sistema que pretendía hacer depender el derecho de los oficios exclusivamente del mérito personal, demostrado por el examen, reservaba explícitamente a los hijos de los funcionarios de elevada posición un derecho privilegiado de candidatura.

ría, apartándoles de la aspiración de elevarse hacia otras jerarquías, por ejemplo, la del dinero o la del poder, y, al mismo tiempo, obtener de sus títulos escolares el beneficio económico y social que obtienen los estudiantes originarios de la gran burguesía de negocios o de poder, mejor situados para relativizar los juicios escolares.[12] Así, la protesta contra la condición material y social de los profesores o la denuncia amarga y complaciente de los compromisos y las corrupciones de los políticos o de los hombres de negocios expresa sin duda, bajo la forma de indignación moral, la revuelta de los cuadros subalternos o medios de la enseñanza contra una sociedad incapaz de satisfacer completamente sus deudas respecto a la Escuela, es decir, respecto a aquellos que lo deben todo a la Escuela, incluida la convicción de que la Escuela tendría que ser la base de toda jerarquía económica y social. En el caso de los cuadros superiores de la Universidad, la utopía jacobina de un orden social en el que cada uno sería retribuido según su mérito, es decir, según su clasificación en la Escuela, coexiste siempre con la pretensión aristocrática de no reconocer más valores que los de la institución que es la única en reconocer plenamente su valor,

12. Habría que leer con esta misma lógica las estadísticas de entrada en escuelas como la Escuela normal superior (ENS) o la Escuela nacional de administración (ENA) según la categoría social de origen y los resultados escolares anteriores de los candidatos. En la encuesta, que está siendo analizada en este momento, sobre los alumnos de todas las grandes escuelas francesas, destaca, entre otras cosas, que si la Escuela normal superior y la Escuela nacional de administración tienen ambas, aproximadamente en el mismo grado, un reclutamiento mucho menos democrático que el de las facultades, ya que en aquéllas sólo se encuentran respectivamente el 7,9 % y el 9,5 % de estudiantes procedentes de las clases populares (frente a, por ejemplo, un [illegible] % en la facultad de letras y un 15 % en la facultad de derecho), la categoría, ampliamente mayoritaria, de estudiantes procedentes de las clases favorecidas (55,6 % en la ENS y 61,4 % en la ENA) revela diferencias características de un análisis más detallado: los hijos de profesores constituyen un 15 % de los alumnos en la ENS, frente a un [illegible] % en la ENA; los hijos de altos funcionarios y de cuadros superiores de la industria y el comercio son respectivamente un 5,2 % y un [illegible] % de los alumnos de la ENA frente a un 3,4 % y un 19,6 % de los alumnos de la ENS. Por otra parte, el pasado escolar de los alumnos de las dos escuelas pone de manifiesto que la Universidad consigue orientar tanto mejor a los alumnos hacia los estudios en los que ella se reconoce más perfectamente (por ejemplo, la ENS) cuanto más claros hayan sido sus resultados anteriores (medidos por el número de premios obtenidos en el bachillerato) (*cf.* para un análisis más detallado, P. BOURDIEU y otros, *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*, de próxima aparición).

y con la ambición pedagocrática de someter todos los actos de la vida civil y política al magisterio moral de la Universidad, forma sustitutiva del gobierno de los clérigos.[13]

Vemos cómo el sistema francés ha podido encontrar en la demanda externa de «productos» de serie garantizados e intercambiables la ocasión de perpetuar, haciéndola servir para otra función social referente a los intereses e ideales de otras clases sociales, la tradición de la competición por la competición, heredada de los colegios jesuitas del siglo XVIII, que hacían de la emulación el instrumento privilegiado de una enseñanza destinada a la juventud aristocrática.[14] La Universidad francesa tiende siempre a sobrepasar la función técnica del concurso para establecer gravemente, en el interior de la cuota de postulantes, entre los que se le pide que elija, jerarquías fundadas en lo imponderable de décimas de punto irrisorios y sin embargo decisivos: piénsese en el peso que el mundo universitario otorga en sus estimaciones, frecuentemente las que acarrean mayores consecuencias profesionales, a la clasificación obtenida en los exámenes de ingreso pasados al final de la adolescencia o incluso a la cualidad de «cacique» o de «mayor», primero de una jerarquía situada asimismo en una jerarquía de jerarquías, la de las grandes escuelas y los grandes concursos. Max Weber observaba que la definición técnica de los puestos burocráticos de la administración imperial no permitía comprender, abstracción hecha de la tradición confuciana del caballero culto, que los concursos mandarinales hubieran podido conceder tanta importancia a la poesía; del mismo modo, para comprender de qué modo una simple demanda de selección profesional, impuesta por la necesidad de escoger a los más aptos para ocupar un número limitado de puestos especializados, ha podido ser un pretexto para la religión típicamente francesa de la clasificación, hay que referir la cultura escolar al universo social en el que se ha formado, es decir, a

13. Aunque sólo sugiere algunas de las relaciones que unen las características de la práctica y de la ideología de los profesores a su origen, a su pertenencia de clase y a su posición en la institución escolar y en el terreno intelectual, este análisis, como el que se encontrará más adelante (cap. 4, pp. 238-243) debería ser suficiente para advertir contra la tentación de tomar como análisis de esencia las descripciones anteriores de la práctica profesional de los profesores franceses (cap. II).

14. *Cf.* É. DURKHEIM, *op. cit.*, pp. 69-177, y a continuación, G. SNYDERS, *La pédagogie en France aux XVII[e] et XVIII[e] siècles*, París, PUF, 1965.

te microcosmos protegido y cerrado sobre sí mismo en el ue, mediante una organización metódica y envolvente de la mpetencia, y mediante la instauración de jerarquías escores que son vigentes tanto en el juego como en el trabajo, jesuitas formaban un homo hierarchicus, transponiendo ámbito del éxito mundano, de la proeza literaria y de la idad escolar el culto aristocrático de la «gloria».

Pero la explicación por la supervivencia no explica nada no se explica por qué la supervivencia sobrevive estableondo las funciones que realiza en el funcionamiento actual sistema de enseñanza y mostrando las condiciones hisicas que autorizan y favorecen la manifestación de las dencias genéricas que el sistema debe a su función pro: cuando se trata de explicar la aptitud particular del sisa francés para decretar jerarquías e imponerlas, incluso s allá de las esferas de actividad propiamente escolar y, veces, contra las demandas más patentes a las que debe sponder, no se puede dejar de observar que confiere toda hoy, en su pedagogía y en sus exámenes, una función prirdial a la autoperpetuación y a la autoprotección del cueral que servían, de forma más declarada, los exámenes de Universidad medieval, definidos todos con referencia al reso en el cuerpo o en el curso que le da acceso, bachilleo (forma inferior del inceptio), licentia docendi y magisrio, marcado por el inceptio, ceremonia introductora en la rporación en calidad de maestro.[15] Basta con observar que mayor parte de los sistemas universitarios han roto más mpletamente con la tradición medieval que el sistema

15. La resistencia ante cualquier tentativa para separar el título sanciona la terminación de un ciclo de estudios del derecho de entrada en el ciclo superior procede, como puede verse en la poléa del bachillerato, de una representación del «curriculum» conceo como trayectoria unilineal que, en su forma más completa, culmiría en la «agrégation»: la negativa indignada a conceder «títulos deluados» que tiende, desde hace poco, a adoptar el lenguaje tecnotico de la adaptación de la Universidad al mercado de trabajo, ede aliarse sin dificultades con la ideología tradicionalista que prede extender a todo certificado de aptitud los criterios de la garan propiamente universitaria, para salvaguardar los medios de crear controlar las condiciones de la «escasez» universitaria. La primacía la vía real es tan fuerte que todas las carreras universitarias y mus que no la siguen hasta el final sólo pueden definirse, de acuerdo n esta lógica, en términos de privación: un sistema como éste es, r lo tanto, particularmente apto para producir «fracasados», condedos por la Universidad que les ha condenado a sostener una relaón ambivalente con ella.

francés, o que otros sistemas como el de Austria, España o Italia que han conocido como él la influencia pedagógica de los jesuitas, para comprender el papel jugado por los colegios del siglo XVIII: dotado por los jesuitas de medios particularmente eficaces para imponer el culto escolar de la jerarquía y para inculcar una cultura autárquica y separada de la vida, el sistema de enseñanza francés ha podido realizar su tendencia genérica a la autonomización hasta el punto de subordinar todo su funcionamiento a las exigencias de la autoperpetuación.[16] Y esta tendencia a la autonomización ha encontrado las condiciones sociales de su plena realización en la medida en que ha coincidido con los intereses de la pequeña burguesía y de las fracciones intelectuales de la burguesía que encontraban en la ideología jacobina de la igualdad formal de oportunidades el refuerzo para su impaciencia exacerbada por todas las formas de «favoritismo» o de «nepotismo», y en la medida también en que se ha po-

16. Sin duda, se deben a la enseñanza de los jesuitas la mayor parte de las diferencias sistemáticas entre el «temperamento» intelectual de los países católicos marcados por su influencia y los países protestantes. Como subraya E. Renan, «la Universidad francesa ha imitado demasiado a los jesuitas, sus insulsos discursos y sus versos latinos; recuerda demasiado a los retóricos de la decadencia. El mal francés, que es la necesidad de perorar, la tendencia a hacerlo degenerar todo en declamación, es mantenido por una parte de la Universidad con su obstinación en despreciar el fondo de los conocimientos y apreciar solamente el estilo y el talento» (E. RENAN, *op. cit.*, p. 79). Los que atribuyen directamente las características dominantes de la producción intelectual de una nación a los valores de la religión dominante, por ejemplo, el interés por las ciencias experimentales o la erudición filológica atribuidos a la religión protestante o la afición a la literatura a la religión católica, olvidan analizar el efecto propiamente pedagógico de la retraducción realizada por un tipo determinado de organización escolar. Cuando Renan ve en «la enseñanza pseudohumanista» de los jesuitas y en «el espíritu literario» que ésta fomenta uno de los rasgos fundamentales del modo de pensamiento y de expresión de los intelectuales franceses, pone en evidencia las consecuencias que ha comportado en la vida intelectual de Francia la ruptura provocada por la revolución del edicto de Nantes que terminó con el movimiento científico empezado en la primera mitad del siglo XVII y «asesinó los estudios de crítica histórica»: «Al fomentar únicamente el espíritu literario, se generó una cierta frivolidad. Holanda y Alemania, en parte gracias a nuestros exiliados, tuvieron casi el monopolio de los estudios científicos. Se decidió desde entonces que Francia sería ante todo una nación de hombres de espíritu, una nación que escribe bien, que habla de maravilla, pero inferior para el conocimiento de la realidad y expuesta a todas las ligerezas que sólo pueden evitarse extendiendo la instrucción y la madurez de juicio» (RENAN, *op. cit.*, p. 79).

do apoyar en la estructura centralizada de la burocracia tatal que, suscitando la proliferación de exámenes y consos nacionales, sometidos a corrección exterior y anónia, ofrecía a la institución escolar la mejor ocasión de harse reconocer el monopolio de la producción y de la imsición de una jerarquía unitaria o, al menos, de jerarquías ductibles a un mismo principio.[17]

En el sistema francés, el concurso es la forma acabada l examen (que la práctica universitaria tiende siempre a tar como un concurso) y el concurso de reclutamiento los profesores de la enseñanza secundaria, la «agrégan», constituye, con estos concursos de reclutamiento anipado que son el concurso general y el concurso de enda a la «École normale supérieure», la tríada arquetípica la que la Universidad se reconoce por entero y de la cual os los concursos y exámenes sólo son emanaciones más menos lejanas o copias más o menos deformadas.[18] La pre-

17. También en el terreno de la enseñanza, la acción centralizadora la Revolución y del Imperio prolonga y termina una tendencia que se había empezado a poner de manifiesto bajo la Monarquía: ades del Concurso general que, creado desde el siglo XVIII, lleva a la nacional la competición que se desarrolla en cada colegio de itas y consagra su ideal humanista literario, la «agrégation», reslecida por el decreto de 1808, había sido creada en 1766, con una ma y una significación muy parecidas a las que tienen hoy. Si s hechos y, de modo más general, todo lo que se desprende de la toria del sistema de enseñanza, son casi siempre ignorados, es por desmentirían la representación vulgar que, reduciendo la centraión universitaria a un aspecto de la centralización burocrática, ende que el sistema francés debe sus características más signifivas a la centralización napoleónica: olvidando todo lo que el siste de enseñanza debe a su función propia de inculcación, se descoen los fundamentos y las funciones propiamente pedagógicas de estandardización del mensaje y de los instrumentos de su transmi (homogeneización pedagógica que puede desvelarse, incluso, en sistemas más descentralizados administrativamente, como el sisa inglés, por ejemplo); más sutilmente, se hace imposible analizar función y el efecto propiamente pedagógicos de la distancia sabiante cultivada respecto a la burocracia universitaria, que son parte grante de toda práctica pedagógica y, muy particularmente, de la agogía tradicional a la francesa; así, por ejemplo, las libertades escularmente anunciadas y factibles con respecto a los programas ales, o las críticas ostentosas de la administración y de sus dislinas y, en general, todos los procedimientos que consisten en lo efectos carismáticos despreciando la intendencia, sólo son autodos y favorecidos por la institución en la medida en que contrien a la afirmación e imposición de la autoridad pedagógica neceia para realizar la inculcación al mismo tiempo que permiten a los fesores ilustrar con el menor coste la relación culta con la cultura.

18. «Me acuerdo de haberle dicho al futuro general De Charry, al

tensión del cuerpo universitario de imponer el reconocimiento universal del valor de los títulos universitarios y, en particular, la supremacía absoluta de este título supremo que es la «agrégation» nunca se ve tan bien como en la acción de los grupos de presión de los que la «Société des agrégés» sólo es la expresión menos clandestina y que han conseguido asegurar a este título, estrictamente escolar, un reconocimiento de hecho sin punto de comparación con su definición de derecho. La rentabilidad profesional de los títulos de «agrégé» y de antiguo alumno de la «École normale supérieure» se afirma en todos los casos, muy numerosos, en que son considerados como criterios oficiosos de cooptación: *entre los titulares de cátedras o de «maitrises de conference»* de las facultades de letras, cerca del 15 % (sin hablar de los «assistants» y «maîtres assistants», que constituyen el 48 % del cuerpo profesoral) no poseen el doctorado, grado teóricamente exigido, mientras que prácticamente todos son «agrégés» y el 23 % de ellos graduados en la Escuela Normal. Si el homo academicus por excelencia es el «normalien-agrégé-docteur», es decir, el profesor de la Sorbona actual o potencial, es porque acumula todos los títulos que definen la escasez que la Universidad produce, promueve y protege. Tampoco es por casualidad si la «agrégation» constituye la ocasión en que, como llevada por su tendencia a reinterpretar la demanda exterior, la institución universitaria puede llegar incluso a negar el contenido mismo de esta demanda: no es extraño que, para prevenir la amenaza eterna del «descenso de nivel», el tribunal de «agrégation» oponga el imperativo de «la calidad» a la necesidad, considerada como una ingerencia profana, de proveer todos los puestos ofrecidos e instaure, en cierta forma, por comparación con los años precedentes, un concurso de los concursos capaz de dar la medida o, mejor, la esencia del «agrégé», aun a costa de renunciar a los medios, reivindicados por otra parte, para perpetuar la Universidad real en nombre de las exigencias de la autoperpetuación de la Universidad ideal.[19] Para com-

devolverle un examen: He aquí un trabajo digno de la "agrégation" (R. BLANCHARD, *Je découvre l'Université*, París, Fayard, 1963, p. 135).

19. El empeño por mantener y manifestar la autonomía de las jerarquías escolares se expresa en infinidad de índices, ya se trate de la tendencia a conceder un valor absoluto a las notas obtenidas (con la utilización, que llega incluso al absurdo, de los decimales) o de *la tendencia constante a comparar las notas, los promedios, los* mejores trabajos y los peores, de un año y de otro. Veamos, como ejemplo, las consideraciones que suscita, en el *Rapport de l'agrégation*

ender completamente la significación funcional de la «agrégation», habría que situar esta institución en el sistema de s transformaciones que han sufrido los exámenes o, más actamente, el sistema que ellos constituyen: si es verdad ie, en un sistema escolar dominado por la función de autorpetuación, la categoría por excelencia corresponde al exaen que da acceso en calidad de profesor al nivel de enseanza más representativo de la profesión, es decir, la enñanza secundaria, de ello se deduce que, en cada coyunra histórica, es al examen que ocupa la mejor posición ra simbolizar esta función al que corresponde, tanto en s hechos como en la ideología, el valor posicional de exan por excelencia, ya sea sucesivamente en la historia de Universidad, el doctorado, la licenciatura y, en fin, la grégation» que, a pesar de la primacía aparente del doctoo, debe a sus relaciones con la enseñanza secundaria y a carácter de concurso de reclutamiento no solamente su ga ideológica sino también su peso en la organización de carreras y, en general, en el funcionamiento de la Unisidad.[20] Todo sucede como si el sistema escolar hubiera lizado las posibilidades nuevas que le ofrecía cada nuevo ado del sistema de exámenes, nacido de la duplicación de

grammaire féminine de 1959 (p. 3) un cuadro del número de pues ofrecidos, de las admisibles y de las admitidas de 1955 a 1959 (en que se ve que el número de admitidas es casi siempre inferior a la ad del número de puestos que estaban en concurso) y de los prodios, calculados con dos décimas, de la primera admisible, de la ma admisible, de la primera «agrégée» y de la última «agrégée»: podemos decir que las pruebas de este concurso den una impre exaltante (...). El concurso de 1959 no ha dejado de ofrecernos osos textos de saber o de cultura; sin embargo, las mismas cifras lan una pendiente que no deja de ser angustiosa (...). Los prome de la última admisible y de la última admitida no habían sido bajos desde 1955 (...). Impuesta desgraciadamente por los tiem que vivimos, la prolongación de las listas (de admitidas) sólo nos parecido legítima en razón de una crisis de reclutamiento que no ta solamente a la Francia metropolitana (...). Hay que temer que, su juego cruel, la ley de la oferta y la demanda comporte una ta degradación del nivel, susceptible de alterar el espíritu mismo la enseñanza secundaria.» Sería fácil multiplicar las citas de textos logos a éste, cada una de cuyas palabras refleja la esencia de toda ideología universitaria.

0. Ya Durkheim llamaba la atención sobre «esta singularidad de stro país»: tanto por las formas de organización que impone como el espíritu que difunde, la enseñanza secundaria desde el origen «absorbido más o menos en ella a los demás niveles de la ensea y ha ocupado casi todo su lugar» (É. DURKHEIM, *L'évolution agogique en France*, I, *op. cit.*, pp. 23-24, 137 y passim).

un examen existente, para expresar en él la misma significación objetiva.

Considerar el estado actual de la Universidad como el resultado contingente de una sucesión de acontecimientos disparatados y discontinuos en los que solamente la ilusión retrospectiva haría percibir el efecto de una armonía preestablecida entre el sistema y el legado de la historia, sería ignorar lo que implica la autonomía relativa del sistema de enseñanza: la evolución de la Escuela depende no solamente de la fuerza de los condicionamientos externos, sino también de la coherencia de sus estructuras, es decir, tanto de la fuerza de la resistencia que pueda oponer al suceso cōmo de su poder de seleccionar y de reinterpretar el bazar y las influencias de acuerdo con una lógica cuyos principios generales están dados desde el momento en que la función de inculcación de una cultura heredada del pasado es asumida por una institución especializada servida por un cuerpo de especialistas. Así, la historia de un sistema relativamente autónomo, se presenta como la historia de las sistematizaciones que el sistema hace sufrir a los condicionamientos y a las innovaciones de confluencia, de acuerdo con las normas que le definen como sistema.[21]

Examen y eliminación sin examen

Habría que reconocer al sistema de enseñanza la autonomía que reivindica y que logra mantener frente a las demandas externas, para comprender las características de funcionamiento que se deducen de su propia función; sin embargo, al tomar al pie de la letra sus declaraciones de independencia, nos expondríamos a dejar escapar las funciones externas y en particular las funciones sociales que además realizan siempre la selección y la jerarquización escolares, incluso cuando parecen obedecer exclusivamente a la lógica, o a la patología propia del sistema de enseñanza. Así, por ejemplo, el culto, puramente escolar en apariencia, a la jerarquía contribuye siempre a la defensa y a la legitimación

21. Este análisis del sistema francés no pretende más que poner en evidencia una estructura particular de los factores internos y externos que permiten explicar, en el caso particular, el peso y las modalidades del examen. Habría que estudiar cómo, en otras historias nacionales del sistema universitario, distintas configuraciones de factores definen tendencias o equilibrios distintos.

las jerarquías sociales en la medida en que las jerarquías ociales, se trate de la jerarquía de los grados y de los títus o de la jerarquía de los centros y de las disciplinas, eben siempre algo a las jerarquías sociales que tienden a producir (en el doble sentido del término). Hay que prentarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus opias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las deandas más patentes del sistema económico, no es la conapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clas, disimulando la selección social bajo las apariencias de selección técnica y legitimando la reproducción de las rarquías sociales mediante la transmutación de las jerarías sociales en jerarquías escolares.

De hecho, para sospechar que las funciones del examen se reducen a los servicios que presta a la institución y, avía menos, a las gratificaciones que proporciona al cuer- universitario, basta con observar que la mayor parte de uellos que, en las diferentes fases del cursus escolar, son luidos de los estudios, se eliminan antes incluso de exanarse y que la proporción de aquellos cuya eliminación á enmascarada con la selección realizada abiertamente, dire según las clases sociales. Las desigualdades entre las ses son incomparablemente más fuertes, en todos los paí, cuando se las mide por las «probabilidades de paso» lculadas a partir de la proporción de *niños* que, en cada se social, acceden a un nivel dado de enseñanza, con retado anterior equivalente) que cuando se las mide por «probabilidades de éxito».[22] Así, con el mismo resultado, alumnos procedentes de las clases populares tienen más ibilidades de «eliminarse» de la enseñanza secundaria unciando a entrar en ella que de eliminarse cuando ya entrado y, *a fortiori*, que de ser eliminados por la san-

22. Aunque la tasa de éxito escolar y la tasa de entrada en «sixiè- dependen estrechamente de la clase social, la desigualdad global las tasas de entrada en «sixième» se debe más a la desigualdad de ada en «sixième» con el mismo resultado escolar que a la desigual- del éxito escolar (*cf.* P. Clerc, *Nouvelles données sur l'orientation aire au moment de l'entrée en sixième* (II), «Population», oct.-dic., p. 871). Asimismo, las estadísticas del paso de un ciclo a otro se- el origen social y el éxito escolar muestran que, tanto para los dos Unidos como para Inglaterra, la eliminación no se debe, en do estricto, al hecho de la Escuela en sí mismo (*cf.* R. J. Havig- r y B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Allyn and on, 1962, pp. 230-235).

ción expresa de un fracaso en el examen.[23] Además, aquellos que no se eliminan en el momento del paso de un ciclo a otro tienen más posibilidades de entrar en los canales (*centros o secciones*) a los que corresponden las posibilidades más reducidas de acceder a un nivel superior del cursus de manera que cuando el examen parece eliminarles, la mayor parte del tiempo sólo ratifica esta otra especie de autoeliminación anticipada que constituye la relegación a un canal de segundo orden como eliminación diferida.

La oposición entre los «aprobados» y los «suspendidos» constituye la base de una *ilusión de perspectiva sobre el* sistema de enseñanza como instancia de selección: fundada en una experiencia de candidato actual o potencial, directa o mediata, presente o *pasada, esta oposición* entre los dos subconjuntos delimitados por la selección del examen en el conjunto de los candidatos oculta la relación entre este conjunto y su *complemento* (es decir, el conjunto de los no candidatos), por lo que se excluye toda pregunta sobre los criterios ocultos de la elección de aquellos entre los cuales el examen *realiza ostensiblemente* su selección. Muchos de los estudios sobre el sistema de enseñanza concebido como instancia de selección continua (*drop out*) no hacen más que adoptar esta oposición de la sociología espontánea, cuando toman por objeto la relación entre los que entran en un ciclo y los que salen de él con éxito; omitiendo el examen de la relación entre los que salen de un ciclo y los que entran en el siguiente: para comprender esta *última relación basta* con tomar en el conjunto del proceso de selección, el punto de vista que, si el sistema no impusiera el suyo, sería el de las clases sociales condenadas *a la autoeliminación*, inmediata o diferida. La dificultad para esta inversión de la problemática viene determinada porque requiere más que una simple conversión lógica: si la cuestión de la tasa de fracaso en los exámenes ocupa el primer plano de la escena (piénsese en la resonancia de una modificación de la tasa de aprobados en el bachillerato), es porque aquellos que tienen los

23. *Cf.* R. RUITER, *The Past and Future Inflow of Student into the Upper Levels of Education in the Netherlands*, OECD, DAS/EIP/63. *Cf.* también J. FLOUD, *Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études*, en «Aptitude intellectuelle et éducation», A. H. Halsey (ed.), París, OCDE, 1961. *Cf.*, en fin, T. HUSEN, «La structure de l'enseignement et le développement des aptitudes», *ibid.*, p. 132, cuadro que presenta el porcentaje de alumnos no candidatos a la enseñanza secundaria, según el origen social y el éxito anterior, en Suecia.

dios de ponerla en primer plano pertenecen a las clases iales para las cuales el riesgo de eliminación sólo puede ir del examen. Hay, efectivamente, muchas formas de ar escapar la significación sociológica de la mortalidad olar diferencial de las distintas clases sociales: las investiciones de inspiración tecnocrática, que sólo se interesan el problema en la medida en que el abandono antes del mino de una parte de los alumnos entrados en un ciclo e un coste económico evidente, lo reducen rápidamente falso problema de la explotación de las «reservas de inteencia abandonada»; se puede incluso tener en cuenta la ación numérica entre los que salen de cada uno de los os y los que entran en el ciclo siguiente y percibir el o y la importancia social de la autoeliminación de las es desfavorecidas sin ir más allá de la explicación nega- por la «falta de motivación». Sin analizar lo que la diión resignada de los miembros de las clases populares la Escuela debe al funcionamiento y a las funciones sistema de enseñanza como instancia de selección, de inación y de ocultación de la eliminación como selec-, sólo se puede ver en la estadística de las probabilida- escolares que pone en evidencia la representación desi- de las diferentes clases sociales en los diferentes grados los diferentes tipos de enseñanza, la manifestación de relación aislada entre el éxito escolar, considerado en su r aparente, y la serie de ventajas y desventajas determias por el origen social. En pocas palabras, al no tomar o principio de explicación el sistema de las relaciones e la estructura de las relaciones de clase y el sistema de ñanza, nos condenaríamos a las opciones ideológicas subtienden las opciones científicas aparentemente más tras; de esta forma, unos pueden reducir las desigualda- escolares a desigualdades sociales definidas haciendo tracción de la forma específica que revisten en la lógica sistema de enseñanza, mientras que los otros tienden a ar la Escuela como un imperio dentro de otro imperio ea, como los docimólogos, que reducen el problema de gualdad ante el examen al de la normalización de la disución de notas o de la igualación de su varianza, ya sea, o ciertos psicólogos sociales, que identifican la «demoización» de la relación pedagógica, ya sea en fin, como os críticos apresurados que reducen la función conserva- de la Universidad al conservadurismo de los univerrios.

Cuando se trata de explicar cómo la fracción de la población escolar que se elimina antes de entrar en el ciclo secundario o en el curso de este ciclo no se distribuye arbitrariamente entre las distintas clases sociales, nos condenamos a una explicación por características individuales, incluso cuando se las imputa igualmente a todos los individuos de una categoría, mientras no se percibe que sólo advienen a la clase social como tal en y por su relación con el sistema de enseñanza. Incluso cuando aparece como impuesto por la fuerza de la «vocación» o por la constatación de la ineptitud, todo acto de elección singular por el que un niño se excluye del acceso a un ciclo de enseñanza o se resigna a ser relegado a un tipo de estudios desvalorizado, tiene en cuenta el conjunto de las relaciones objetivas (que preexistían antes de esta elección y que seguirán existiendo después) entre su clase social y el sistema de enseñanza, porque un porvenir escolar es más o menos probable para un individuo dado en la medida en que constituye el porvenir objetivo y colectivo de su clase o de su categoría. Es por ello que la estructura de las probabilidades objetivas de ascensión social en función de la clase de origen y, más exactamente, la estructura de las probabilidades de ascensión por la Escuela, condiciona las disposiciones respecto a la Escuela y a la ascensión por la Escuela, disposiciones que contribuyen a su vez de una manera determinante a definir las probabilidades de acceder a la Escuela, de aceptar sus normas y de lograr el éxito en ella, es decir, las probabilidades de ascensión social.[24] Así, la probabilidad objetiva de acceder a tal o cual nivel de enseñanza que corresponde a una clase determinada, constituye algo más que una expresión de la desigual representación de las diferentes clases en el nivel de enseñanza considerado, simple artificio matemático que

24. En el lenguaje aquí empleado, la esperanza subjetiva y la probabilidad objetiva se distinguen como el punto de vista del agente y el punto de vista de la ciencia que construye las regularidades objetivas mediante una observación equipada. Recurriendo a esta distinción sociológica (que no tiene nada que ver con la que establecen ciertos estadísticos entre probabilidades a posteriori y probabilidades a priori), se quiere indicar aquí que las regularidades objetivas se interiorizan en forma de esperanzas subjetivas y que éstas se expresan en conductas objetivas que contribuyen a la realización de las probabilidades objetivas. Además, según se adopte el punto de vista de la explicación de las prácticas a partir de las estructuras o el de la previsión de la reproducción de las estructuras a partir de las prácticas, se privilegia en esta dialéctica a la primera relación o a la segunda.

solamente permitiría evaluar de manera más precisa o más expresiva el orden de importancia de las desigualdades; es una construcción teórica que proporciona uno de los principios más importantes de la explicación de estas desigualdades: la esperanza subjetiva que lleva a un sujeto a excluirse depende directamente de las condiciones que determinan las probabilidades objetivas de éxito propias de su categoría, de manera que forma parte de los mecanismos que contribuyen a la realización de las probabilidades objetivas.[25] El concepto de esperanza subjetiva, concebido como el producto de la interiorización de las condiciones objetivas que se realiza según un proceso dirigido por todo el sistema de relaciones objetivas en las cuales se efectúa, tiene como función teórica la de designar la intersección de diferentes sistemas de relaciones, aquellas que unen el sistema de enseñanza a la estructura de las relaciones de clase al mismo tiempo que aquellas que se establecen entre el sistema de estas relaciones objetivas y el sistema de disposiciones (ethos) que caracteriza a cada agente social (individuo o grupo), en la medida en que éste se refiere siempre, incluso sin saberlo, cuando se determina, al sistema de relaciones objetivas que le determina. La explicación por la relación entre la esperanza subjetiva y la probabilidad objetiva, es decir, por el sistema de las relaciones entre dos sistemas de relaciones, puede explicar a partir del mismo principio tanto la mortalidad escolar de las clases populares o la supervivencia de una fracción de esas clases, con la modalidad particular de la actitud de los supervivientes respecto al sistema, como la variación de las actitudes de los alumnos de las diferentes clases sociales respecto al trabajo o al éxito, según el grado de probabilidad y de improbabilidad de su perpetuación en un ciclo de estudios dado. De la misma forma, si la tasa de escolarización de las clases populares varía, según las regiones, como la tasa de escolarización de las demás clases, y si la residencia urbana, con la heterogeneidad social de los grupos de interconocimiento que la acompaña, está asociada a una tasa de escolarización de las clases populares más

25. Para un análisis de la lógica del proceso de interiorización al final del cual las probabilidades objetivamente inscritas en las condiciones de existencia se convierten en esperanzas o en desesperanzas subjetivas y, en general, para un análisis de los mecanismos descritos hasta aquí, ver P. Bourdieu, *L'École conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*, «Revue française de sociologie», 7, 1966, pp. 333-335.

elevada, es porque la esperanza subjetiva de estas clases no es nunca independiente de la probabilidad objetiva característica del grupo de interconocimiento (teniendo en cuenta los grupos de referencia o de aspiración que encierra), lo que contribuye a aumentar las probabilidades escolares de estas clases, en la medida, al menos, en que la diferencia entre las probabilidades objetivas ligadas al grupo de referencia o de aspiración y las probabilidades objetivas de clase no consiga desanimar toda identificación o incluso reforzar la resignación a la exclusión («No es para nosotros»).[26]

Así, para explicar completamente el proceso de selección que se realiza, ya sea en el sistema de enseñanza, ya sea por referencia a este sistema, hay que tener en cuenta, aparte de las decisiones expresas del tribunal escolar, las condenas por defecto o por prórrogas que se imponen las clases populares eliminándose de entrada o conduciéndose a una eliminación diferida cuando forman los canales con menores posibilidades de escapar al veredicto negativo del examen. Por una aparente paradoja, los estudios superiores de ciencias en los que, a primera vista, el éxito parece depender menos directamente de la posesión de un capital cultural heredado y que constituyen el término obligado de las secciones que acogen, en el momento de iniciar los estudios secundarios, a la parte más importante de los niños de clases populares, no tienen un reclutamiento sensiblemente más democrático que los demás tipos de estudios.[27] De hecho, aparte de que la relación con la lengua y la cultura se toma continuamente en cuenta a lo largo de toda la enseñanza secundaria e incluso (en menor grado, sin duda, y, en todo caso, menos abiertamente) en la enseñanza superior, aparte de que el dominio lógico y simbólico de las operaciones abstractas y, más exactamente, el dominio de las leyes de transformación de las estructuras complejas está en función del tipo de dominio práctico de la lengua y del tipo de lengua adquirido en el medio familiar, la organización y el funcionamiento del siste-

26. Para convencerse de que este esquema aparentemente abstracto recubre las experiencias más concretas, se puede leer en *Elmstown's Youth* una biografía escolar en la que se ve cómo el pertenecer a un grupo de pares puede, al menos en cierta medida, alterar la estimación de las probabilidades ligadas a la pertenencia de clase (*cf.* A. E. HOLLINGSHEAD, *Elmstown's Youth*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1949, pp. 169-171).

27. *Cf.* M. DE SAINT MARTIN, *Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences*, «Revue française de sociologie», IX, núm. especial, 1968, vol. II, pp. 167-184.

ra escolar retraducen continuamente, y según códigos múltiples, las desigualdades de nivel social en desigualdades de nivel escolar: dado que en todas las etapas del cursus el sistema escolar establece entre las asignaturas o las materias na jerarquía de hecho que va, por ejemplo, en las facultades e ciencias, de las matemáticas puras a las ciencias naturales en las facultades de letras, de las letras y la filosofía a geografía), es decir, de las actividades intelectuales percibidas como más abstractas a las más concretas; dado que sta jerarquía se retraduce, en el nivel de la *organización* scolar, en la jerarquía de los centros de enseñanza secundaria (del liceo al CET,[28] pasando por el CEG y el CES) y las secciones (del clásico al técnico); dado que esta jerarquía de los centros y de las secciones está estrechamente gada, por medio de la correspondencia entre la jerarquía de s grados y la jerarquía de los centros, con la jerarquía el origen social de los profesores; dado, en fin, que los distintos canales y los distintos centros atraen muy desigualmente a los alumnos de las distintas clases sociales en función de su éxito escolar anterior y de las definiciones sociales, diferenciadas según las clases, de los tipos de estudios de los tipos de centro, se comprende que los diferentes pos de curriculum aseguren probabilidades muy desiguales e acceder a la enseñanza superior. De ello se deduce que s alumnos de clases populares pagan su entrada en la nseñanza secundaria mediante su regulación a instituciones carreras escolares que, cumpliendo la función de un señuelo, las atraen por la falsa apariencia de una homogeneidad e fachada que les encierra en un destino escolar truncado.[29] Así, mecanismo de eliminación diferida, la composi-

28. CET = Collège d'Enseignement Technique (enseñanza profesional).
CEG = Collège d'Enseignement Général (centros que acogen a los alumnos de «6ème» a «3ème» casi exclusivamente en las secciones Modernas, y que está situado en el nivel inferior de la jerarquía de centros de enseñanza general secundaria.
CES = Collège d'Enseignement Secondaire. *(N. del T.)*

29. En Francia, en 1961-1962, los hijos de obreros constituían el 3 % de los alumnos de sixième de los liceos (nombre que se aplica centros de niveles todavía muy diferentes) y el 38,5 % en los CEG, mientras que los hijos de cuadros superiores y de miembros de profesiones liberales (muy representados, por otra parte, en los centros privados) constituían el 14,9 % en los liceos y solamente el 2,1 % en os CEG (*cf.*, *Informations statistiques*, París, Ministère de l'Éducation Nationale, enero de 1964). Por otra parte, la eliminación durante los

ción de las probabilidades escolares de clase y de las probabilidades de éxito posterior correspondientes a las distintas secciones y a los distintos centros, transforme una desigualdad social en una desigualdad propiamente escolar, es decir, en una desigualdad de «nivel» o de resultado que oculta y consagra escolarmente una desigualdad de las probabilidades de acceso a los niveles más elevados de la enseñanza.[30]

A la objeción según la cual la democratización del reclutamiento de la enseñanza secundaria tiende a reducir la parte de la autoeliminación, porque la probabilidad de acceso a la enseñanza secundaria de las clases populares se ha elevado sensiblemente en el curso de los últimos años, se puede oponer la estadística del acceso a la enseñanza superior en función del centro o de la sección de origen que pone en evidencia una oposición social y escolar entre las secciones nobles de los centros nobles y la enseñanza secundaria de segundo orden, perpetuando de una forma más disimulada la antigua separación entre el liceo y la enseñanza primaria superior.[31] Más aún, al reducir la parte de autoelimi-

---

estudios tanto en el liceo como en el CEG acentúa la baja representación de las clases populares *(ibid.)*; además, la diferencia de nivel entre los dos tipos de centro es tal que, para aquellos que preferirían continuar sus estudios después del «Brevet» (examen final al acabar el curso «troisième»), el acceso y la adaptación a una clase de «seconde» de los liceos, institución diferente en su cuerpo de profesores, su espíritu y su reclutamiento social son a la vez aleatorios y difíciles.

30. Se puede apreciar la influencia propia de la esperanza subjetiva ligada a la probabilidad objetiva de éxito que corresponde a una sección o a un tipo de centro en el efecto «desmoralizador» que produce la entrada en una sección o un tipo de centro desvalorizado: se ha observado que, al mismo nivel de éxito en los tests, los niños que acceden al liceo obtienen resultados mejores que antes, cualquiera que sea su origen social, mientras que los que entran en una escuela moderna obtienen peores resultados que antes (Great Britain Committee on Higher Education. *Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*, 1961-1963, HMSO, Londres, 1963).

31. Se ha descrito frecuentemente cómo el sistema escolar americano consigue, gracias a la diversificación de las instituciones de enseñanza superior, «eliminar suavemente» *(cooling out function)* a aquellos que, no satisfaciendo las normas de la «verdadera escolaridad», se ven empujados sin ruido hacia las «vías muertas» que la institución y sus agentes logran presentar como si condujeran a carreras equivalentes *(alternative achievements)* (B. R. CLARK, *The Cooling Out Function in Higher Education*, en «Education, Economy and Society», A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), Nueva York, Free Press, 1961). Asimismo, a pesar de la fachada de homogeneidad institucional de su organización (paralelismo de los liceos, las facultades

ción al final de los estudios primarios en beneficio de la minación diferida o de la eliminación únicamente por examen, el sistema de enseñanza no hace más que realir mejor su función conservadora, si bien es cierto que, ra llevarla a cabo, debe convertir las probabilidades de ceso en probabilidades de éxito: aquellos que invocan «el terés de la sociedad» para deplorar el derroche económico e representa «el desperdicio escolar» omiten contradictomente tener en cuenta aquello de lo cual es consecuencia, decir, el beneficio que obtiene el orden social cuando disiula, extendiéndola en el tiempo, la eliminación de las clas populares.

Se comprende que para realizar completamente esta funón de conservación social, el sistema escolar deba presenr la «hora de la verdad» del examen como su propia verd: la eliminación sometida únicamente a las normas de la ualdad escolar, y por lo tanto formalmente irreprochable, e realiza y asume, disimula la realización de la función l sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los robados y los suspendidos, la relación entre los candidatos todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto tre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el tema escolar y la estructura de las relaciones de clase. la misma forma que la sociología espontánea que comnde el sistema tal como éste pide ser comprendido, muos sabios análisis, que se dejan imponer las mismas automizaciones y hacen suya la misma lógica del examen, sólo nsideran a aquellos que están en el sistema en un momento do, excluyendo a los que han sido excluidos de él. Ahora n, la relación que cada uno de los que se han mantenido el sistema sostiene, al menos objetivamente, con el conto de su clase social de origen, domina e informa la relan que mantiene con el sistema: sus conductas, sus aptides y sus disposiciones respecto a la Escuela llevan la rca de todo su pasado escolar porque deben sus caracteticas al grado de probabilidades o de improbabilidades e tiene de encontrarse aún en el interior del sistema, en ta fase y en este canal de la enseñanza. Así, una utilización cánica del análisis multivariado podría conducir a negar

las universidades regionales, o equivalencia jurídica de los bachilleos cursados en secciones distintas), la Universidad francesa tiende la vez más a usar jerarquías implícitas y superpuestas que sostie- todo el sistema de enseñanza para obtener la «dimisión progresi- de los estudiantes que relega a sus comités de los «marginados».

la influencia del origen social en el resultado escolar, al menos en el nivel de la enseñanza superior, bajo el pretexto, por ejemplo, de que la relación primaria entre el origen social y el éxito desaparece cuando se consideran por separado cada una de las dos categorías de estudiantes definidas por una formación clásica o una formación moderna.[32] Esto sería ignorar la lógica específica por medio de la cual las ventajas y las desventajas sociales se retraducen progresivamente, en el curso de selecciones sucesivas, en ventajas o desventajas escolares y, más concretamente, esto sería olvidar las características propiamente escolares, como el centro, la sección en «sixième», etc., que sustituyen la influencia del origen social: bastaría con comparar la tasa de éxito en el examen de estudiantes que acumulan las características más improbables para su clase de origen, por ejemplo, la tasa de éxito de estudiantes hijos de obreros, que vinieran de un gran liceo parisino, que hubieran hecho latín y griego y hubieran tenido el mejor resultado escolar anterior (suponiendo que la categoría así definida no sea una clase nula) con la tasa de éxito de estudiantes dotados de las mismas características escolares pero perteneciendo a una clase social en la que estas características son las más probables (estudiantes provenientes de la burguesía parisina, por ejemplo) para observar la desaparición o incluso la inversión de la relación que se establece en la mayoría de los casos entre la posición en la jerarquía social y el éxito escolar.[33] La

32. Sobre la *multivariate fallacy*, *cf.* supra, cap. I, p. 114, n. 2.

33. El examen de las características sociales y escolares de los laureados en el concurso general proporciona una ilustración ejemplar de estos análisis. Esta población se distingue, por un conjunto sistemático de ventajas sociales, de la población de las clases terminales de cuyo interior es extraído por una selección a dos niveles, la que realizan los centros de enseñanza secundaria designando a sus mejores alumnos para el concurso y la que realiza el tribunal entre los candidatos: más jóvenes, procedentes con mayor frecuencia de liceos de la región parisiense, más frecuentemente inscritos en un liceo desde sixième, los laureados pertenecen a medios más favorecidos tanto en el aspecto del status social como del capital cultural. Más precisamente, los laureados de una categoría dada (clase social o categoría estadística como el sexo o la clase de edad) presentan tanto menos las características demográficas, sociales y escolares de la población de esta categoría tomada en su conjunto (e, inversamente, presentan tanto más algunas características *raras* para esta categoría) cuantas menos probabilidades tenga ésta de estar representada y más si han sido titulados en una asignatura situada a un nivel más elevado en la jerarquía de los estudios —es decir, por ejemplo, en francés más que en geografía— (*cf.* para un análisis más profundo, P. BOURDIEU y M. DE

constatación estará, sin embargo, desprovista de significación e incluso generará absurdos, mientras no se coloque la relación constatada en el sistema completo de las relaciones y de sus transformaciones en el curso de las selecciones sucesivas, al término de las cuales se ha constituido esta especie de «composición de improbabilidades» que confiere a un grupo caracterizado por una acumulación de superselecciones sucesivas, su éxito excepcional. El análisis, incluso multivariado, de las relaciones observadas en un momento dado del tiempo entre las características de categorías de una población escolar que es el producto de una serie de selecciones que tienen en cuenta estas mismas características o que, si se quiere, es el producto de una serie de muestreos sesgados bajo la relación de las variables consideradas (ante todo, el origen social, el sexo, o la residencia geográfica) sólo aprehendería relaciones engañosas si no se restituyera, aparte de las desigualdades de selección capaces de ocultar las desigualdades ante la selección, las disposiciones diferenciales que determinan selecciones diferenciales en los sujetos seleccionados. En efecto, encerrándose en la sincronía, nos condenamos a tratar como un conjunto de probabilidades absolutas, que serían redefinidas ex nihilo en cada momento del cursus, una serie transitiva de probabilidades condicionales a lo largo de la cual se ha especificado y limitado progresivamente la probabilidad inicial, cuyo mejor indicador sería, en el estado actual, la probabilidad de acceder a la enseñanza secundaria en tal o cual sección según la clase social de origen. Al mismo tiempo, se hace imposible explicar completamente las disposiciones características de las distintas categorías de estudiantes: «actitudes» como el diletantismo, la confianza y la soltura y familiaridad de los estudiantes originarios de la burguesía o el empeño crispado y el realismo escolar de los estudiantes provenientes de las clases populares, sólo pueden comprenderse en función de la probabilidad o la improbabilidad de ocupar la posición ocupada que define la estructura objetiva de la experiencia subjetiva del «afortunado por milagro» o del «heredero». En pocas palabras, lo que se puede captar es, en cada punto de la curva, la pendiente de la curva, es decir, toda la curva.[34] Si es cierto que la relación que un individuo mantiene

SAINT-MARTIN, *L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français*, «Annales», núm. 1, enero-febrero de 1970).

34. Hay que evitar, evidentemente, atribuir a los sujetos una lucidez absoluta sobre la verdad de su experiencia: sus prácticas pueden

con la Escuela y con la cultura que ésta transmite es más o menos «cómoda», «brillante», «natural», «laboriosa», «tensa» o «dramática», según su probabilidad de supervivencia en el sistema, y si se sabe, por otra parte que, en sus veredictos, el sistema de enseñanza y la «sociedad» toman en cuenta tanto la relación con la cultura como la cultura, vemos todo lo que no se puede comprender si no se recurre al principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas, es decir, el «habitus» —este principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto.

Así, un análisis de las funciones del examen que pretenda romper con la sociología espontánea, es decir, con las imágenes engañosas que el sistema de enseñanza tiende a proponer de su funcionamiento y de sus funciones, conduce a sustituir el análisis puramente docimológico del examen, que sirve aún a las funciones ocultas del examen, por un estudio sistemático de los mecanismos de eliminación, como lugar privilegiado de la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase. No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un «don» que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso. Solamente desvelando en el examen la función de encubrimiento de la eliminación sin examen puede comprenderse completamente por qué tantos rasgos de su funcionamiento como procedimiento patente de selección obedecen aún a la lógica que guía la eliminación disimulada. Sabiendo todo lo que los juicios de los examinadores deben

---

ajustarse a su posición en el sistema sin guiarse directamente más que por la reinterpretación, propuesta por el sistema, de las condiciones objetivas de su presencia en el sistema; así, mientras que las actitudes escolares del «aofrtunado» aparecen como objetivamente (aunque indirectamente) orientadas por sus probabilidades objetivas de clase, principio rector la imagen encantada del milagro continuado, merecido por el esfuerzo de voluntad.

las normas implícitas que retraducen y especifican en la ógica propiamente escolar los valores de las clases dominantes, se ve que los candidatos tienen que soportar un ándicap tanto más pesado cuanto más alejados estén estos alores de los de su clase de origen.[35] Donde más se pone de anifiesto el sesgo de clase es en las pruebas en las que el orrector tiene que recurrir a los criterios implícitos y difuos del arte tradicional de calificar, como la prueba de dirtación o el examen oral, ocasión de formular juicios toles, pertrechados de los criterios inconscientes de la perpción social, sobre personas totales, cuyas cualidades intectuales y morales se perciben a través de los detalles infiitamente pequeños del estilo o de los modales, del acento la elocución, de la postura o de la mímica, o incluso del estido y la cosmética; sin hablar de esas pruebas orales que, omo los concursos del ENA * o la «agregation» en letras, ivindican casi explícitamente el derecho a los criterios implícitos, ya se trate de la soltura y la distinción burguesa o l buen tono y dignidad universitarios.[36] Del mismo modo

35. En el caso límite, los concursos de medicina revelan con toda ridad los rasgos observados en otras partes, ya se trate de la primacía concedida a la función de selección concebida como cooptación clase, o del papel de la retórica (que no es solamente verbal, sino mbién gestual y, si se nos permite usar esta expresión, postura), o cluso de la creación artificial de castas irreversiblemente separadas r pasados escolares distintos (cf. H. JAMOUS, *Contribution à une ciologie de la décision*, París, CES, 1967, pp. 86-103).

* École Nationale d'Administration.

36. Nos sobran ejemplos para mostrar cómo los examinadores conerten en ordalía ética las pruebas más técnicas: «Creo que el exaen, sobre todo oral, es portador de cualidades extremadamente mplejas. Si se aprecian a la vez el gusto, la honradez, la modestia y, mismo tiempo, la inteligencia propiamente dicha, se trata de una rsonalidad que intenta comprender a otra personalidad» (C. BOUGLÉ, *Ire Conference on Examinations*, pp. 32-34). «Un concurso como el estro no representa solamente una prueba técnica, es también un t de moralidad, de honradez intelectual» (*Agrégation de grammaire asculine*, 1957, p. 14). «Habiendo profundizado en el texto y habien preparado la traducción mediante el análisis, hace falta aplicar ra transformarlo en griego, a la vez, cualidades morales y conocientos técnicos. Las cualidades morales, entre las cuales pueden figur la valentía, el entusiasmo, etc., se concentran en las de honradez. isten deberes respecto al texto. Hay que someterse a él y no hacer mpas» (*Agrégation de grammaire masculine*, 1963, pp. 20-21). No acaríamos nunca de enumerar los adjetivos que explican faltas técnis en el lenguaje de las depravaciones morales: «libre complacencia», eshonestidad», «ingenio perverso», «abandono», «despreocupación lpable», «pereza intelectual», «prudencia astuta», «descaro inadmisie» o «nulidad desvergonzada».

que, como señala Marcel Proust, «se descubren en el teléfono las inflexiones de una voz que no se distinguen mientras están asociadas a un rostro en el que se objetiva su expresión», la descomposición experimental del juicio sincrético del examinador podría por sí sola revelar todo lo que un juicio formulado en un examen debe al sistema de marcas sociales que constituye el fundamento objetivo del sentimiento de «la presencia» o «la insignificancia» del candidato. Pero no hay que creer que la racionalización formal de los criterios y de las técnicas de juicio bastaría para liberar al examen de sus funciones sociales: es lo que parecen ignorar los docimólogos cuando, fascinados por la doble inconstancia de los examinadores incapaces de ponerse de acuerdo entre ellos porque son incapaces de ponerse asimismo de acuerdo sobre los criterios de calificación, olvidan que jueces distintos podrían, en el caso límite, ponerse de acuerdo en juicios idénticamente sesgados, por cuanto se basan en los mismos criterios implícitos, si tuvieran en común todas las características sociales y escolares que determinan su calificación. Orientando su atención hacia este asilo de la irracionalidad que constituye el examen, los docimólogos ponen en evidencia la discordancia entre la ideología de la igualdad y la realidad de las operaciones de selección, pero, al no preguntarse sobre las funciones sociales de procedimientos tan «irracionales», todavía pueden contribuir a la realización de estas funciones dejando creer que una racionalización de la calificación bastaría para poner los exámenes al servicio de las funciones proclamadas de la Escuela y del examen.[37]

De esta forma, para que el examen realizara a la perfección su función de legitimación del legado cultural y, por ello, del orden establecido, bastaría con que la confianza jacobina, que tantos universitarios conceden al concurso nacional y anónimo, se pudiera aplicar con todas las técnicas de medida que poseen todas las apariencias de cientifidad y neutralidad. Nada sería más adecuado para esta función de

37. De la misma forma que, al no tener en cuenta las características sociales de los examinadores y de los examinados, los docimólogos no han pensado nunca en comprobar la correlación entre la concordancia de las notas y la homogeneidad social y escolar del grupo de examinadores, al no tener en cuenta que la docimología espontánea de los profesores tiene su lógica y sus funciones sociales, estos docimólogos no tienen otro recurso que la indignación consternada ante el débil eco que su predicación racional encuentra entre el cuerpo profesoral.

sociodicea que los tests, formalmente irreprochables, que pretendieran medir, en un momento dado del tiempo, la aptitud de los sujetos para ocupar puestos profesionales, olvidando que esta aptitud, por temprano que se mida, es el producto de un aprendizaje socialmente cualificado, y que las medidas más predictivas son precisamente las menos neutras socialmente. La utopía neoparetiana de una sociedad al abrigo de la «circulación de las élites» y de la «rebelión de las masas» puede leerse entre las líneas de ciertas descripciones que consideran a los tests como el instrumento y la garantía privilegiadas de la democracia americana como meritocracia: «Una consecuencia concebible de la confianza creciente en los tests de aptitud como criterio de atribución del estatuto cultural y profesional podría ser una estructura de clase fundada en las aptitudes, pero más rígida. El carácter hereditario de las aptitudes, combinado con la utilización generalizada de tests rigurosos de selección, confirmará al individuo en su situación cuando es hijo de padres poco dotados. Teniendo en cuenta la endogamia de clase, se puede esperar que, a la larga, la ascensión intergeneracional sea cada vez más difícil.»[88] Y cuando estos utopistas describen el efecto «desmoralizante» que un sistema de selección como éste no dejaría de producir en los miembros de las clases bajas», obligados a convencerse, como los «delta» del «Mejor de los mundos», de que son los últimos de los últimos y que deben estar contentos de serlo, quizás sólo subestiman la aptitud de los tests para captar las aptitudes naturales porque subestiman la aptitud de la Escuela para hacer creer en el carácter natural de las aptitudes o las ineptitudes.

Selección técnica y selección social

De esta forma, podría suceder que un sistema de enseñanza fuera más capaz de disimular su «función social» de legitimación de las diferencias de clase bajo su «función técnica» de producción de cualificaciones cuanto menos posible le fuera ignorar las exigencias irreductibles del mercado de trabajo: sin duda las sociedades modernas consiguen cada vez más de la Escuela que produzca y garantice como tales

88. D. A. Goslin, *The Search for Ability, Standardized Testing in Social Perspective*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1966.

a un número cada vez mayor de individuos cualificados, es decir, cada vez mejor adaptados a las demandas de la economía; pero esta restricción de la autonomía impartida al sistema de enseñanza es sin duda más aparente que real en la medida en que la elevación del mínimo de cualificación técnica exigido por el ejercicio de las profesiones no comporta ipso facto la reducción de la diferencia entre la cualificación técnica que garantiza el examen y la cualidad social que proporciona mediante lo que se podría llamar su «efecto de certificación». Un sistema de enseñanza de acuerdo con las normas de la ideología tecnocrática puede, al menos tanto como un sistema tradicional, conferir a la escasez escolar que produce o que decreta mediante el diploma, una escasez social relativamente independiente de la escasez técnica de las capacidades exigidas por el puesto al que el diploma da acceso legítimamente: no se comprendería de otra forma que tantos puestos profesionales puedan ser ocupados, con títulos distintos y con remuneraciones desiguales, por individuos que (en la hipótesis más favorable a la fiabilidad del diploma) sólo se diferencian por el grado en el que han sido consagrados por la Escuela. Todas las organizaciones cuentan con estos «dobles» que están condenados por falta de títulos escolares a una posición subalterna aunque su eficacia técnica les haga indispensables, y es sabida la competencia que opone a categorías separadas en la jerarquía administrativa por la etiqueta de garantía escolar aunque realicen las mismas tareas técnicas (como los ingenieros salidos de distintas escuelas o, entre los profesores de enseñanza secundaria, «agrégés», los «bi-admisibles», los «certifiés», los «adjoints d'enseignement», los «chargés d'enseignement», los «maîtres auxiliares», etc.). Si el principio «a igual trabajo, igual salario», puede servir para justificar jerarquías que, tomadas al pie de la letra, parecería contradecir, es porque el valor de una producción profesional es siempre percibido socialmente como solidario del valor del productor, y éste a su vez como función del valor escolar de sus títulos. En pocas palabras, el diploma tiende a impedir que la puesta en relación de la relación patente, entre el diploma y el estatuto profesional con la relación más incierta entre la capacidad y el estatuto haga surgir la cuestión de la relación entre la capacidad y el diploma y conduzca así a cuestionar la fiabilidad del diploma, es decir, todo lo que legitima el reconocimiento de la legitimidad de los diplomas: son los principios mismos que fundamentan su orga-

nización y su jerarquía lo que defienden las burocracias modernas cuando parecen contradecir sus intereses más patentes absteniéndose de probar la validez técnica de los títulos escolares de sus agentes, porque no podrían someter a los individuos certificados por el diploma a pruebas capaces de ponerles en peligro sin poner en peligro también la legitimidad del diploma y de todas las jerarquías que éste legitima. También responde a la necesidad de enmascarar la distancia que separa la cualificación técnica efectivamente garantizada por el diploma de la rentabilidad social asegurada por su efecto de certificación, la ideología de la «cultura general» cuyo primera función podría ser la de impedir de hecho y de derecho que «el hombre cultivado» pueda ser obligado alguna vez a probar técnicamente su cultura. Se comprende que las clases que detentan objetivamente el monopolio de una relación con la cultura definida como indefinible (porque objetivamente sólo puede ser definida por este monopolio de hecho) estén predispuestas a sacar el máximo provecho del efecto de certificación y que tengan gran interés en defender la ideología de la cultura desinteresada que legitima este efecto, disimulándolo.[39] En la misma lógica se comprenden las funciones sociales de derroche ostentoso de aprendizaje que define el modo de adquisición de todas las aptitudes dignas de pertenecer a la cultura general, ya se trate de la adquisición de las lenguas antiguas concebida como una iniciación, necesariamente lenta, a las virtudes éticas y lógicas del «humanismo» o del adiestramiento agradable a todos los «formalismos», literarios o estéticos, lógicos o matemáticos.

Si toda operación de selección tiene siempre como efecto indisociable el controlar las cualificaciones técnicas por referencia a las exigencias del mercado de trabajo y crear unas cualidades sociales por referencia a la estructura de las relaciones de clase que el sistema de enseñanza contribuye a perpetuar, es decir, si la Escuela tiene a la vez una función técnica de producción y de certificación de la capa-

39. «Tener la licenciatura» significa quizá saber o haber sabido algunos rudimentos de historia romana o de trigonometría. Poco importa. Lo que importa es que el título permite obtener una situación más ventajosa que otra para la que no se exija este diploma. Todo sucede como si la sociedad expresara dudas acerca de la función de ciertos aspectos de la educación y debiera redondear las aristas simbólicamente creando nociones como la de cultura general» (E. SAPIR, *Anthropologie*, t. II, París, Éditions de Minuit, 1967, p. 55).

cidad y una función social de conservación y de consagración del poder y de los privilegios, se comprende que las sociedades modernas proporcionen al sistema de enseñanza ocasiones múltiples de ejercer su poder de transformación de las ventajas sociales en ventajas escolares, a su vez reconvertibles en ventajas sociales, porque le permiten presentar los requisitos escolares previos, por lo tanto implícitamente sociales, como prerrequisitos técnicos del ejercicio de una profesión.[40] Así, cuando Max Weber asociaba al desarrollo de las grandes burocracias modernas, generador de necesidades siempre crecientes de expertos especialmente preparados para tareas específicas, una racionalización de los procedimientos de selección y de reclutamiento, sobrestimaba la autonomía de las funciones técnicas con respecto a las funciones sociales, tanto del sistema de enseñanza como del sistema burocrático: de hecho, la alta administración francesa no ha podido reconocer y consagrar quizá nunca tan totalmente como hoy las disposiciones más generales y asimismo más difusas, las más rebeldes en cualquier caso a la explicitación y a la codificación racionales, y nunca ha subordinado tan completamente a los especialistas, a los expertos y a los técnicos, a los especialistas de lo general salidos de las grandes escuelas más prestigiosas.[41]

Delegando siempre del modo más completo el poder de selección a la institución escolar, las clases privilegiadas parecen abdicar, en beneficio de una instancia completamente neutral, del poder de transmitir el poder de una generación a otra y renunciar así al privilegio arbitrario de la transmisión hereditaria de los privilegios. Pero, mediante sus sentencias formalmente irreprochables que sirven siempre obje-

40. Esta tendencia es inherente a todo sistema escolar, es la que señalaba Durkheim en el caso privilegiado del colegio del «Ancien Régime»: «Sin duda, el colegio del "Ancien Régime" no hacía médicos, ni sacerdotes, ni hombres de Estado, abogados, jueces o profesores; pero se consideraba que, para poder ser profesor, abogado, juez, etc., era indispensable haber pasado por el Colegio» (É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France, op. cit.*, t. II, p. 182).

41. Esta evolución empezó a finales del siglo pasado, con la creación de los concursos de reclutamiento (de las grandes administraciones) que, invocando las exigencias de la «cultura general», marcaban un retroceso de los especialistas y los técnicos «formados en la práctica», y encuentra de alguna manera su finalidad y realización con el concurso de la Escuela nacional de la administración, que llenó administraciones y gabinetes ministeriales de «señoritos» que reunían las ventajas de una educación burguesa y de la educación escolar más general y más típicamente tradicional.

tivamente a las clases dominantes, porque no sacrifican nunca los intereses técnicos de estas clases más que en beneficio de sus intereses sociales, la Escuela puede mejor que nunca y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su forma más perfeccionada en la ideología escolar de la Escuela liberadora.[42]

42. Al adoptar implícitamente esta ideología, como hacen tantas investigaciones que reducen la cuestión de la reproducción de las relaciones de clase a la cuestión de la movilidad intergeneracional de los individuos, es imposible comprender todo lo que las prácticas individuales, y en particular aquellas que contribuyen a la movilidad o que surgen de ella, deben a la estructura objetiva de las relaciones de clase en las que se realizan. Así, por ejemplo, el interés colectivo que las clases dominantes tienen en salvaguardar la estructura de las relaciones de clase y, por tanto, por la evolución del sistema de la enseñanza hacia una subordinación cada vez más estrecha a las exigencias de la economía y del cálculo económico, y que implica, entre otras cosas, el sacrificio de una fracción de los estudiantes de estas clases, tiende hoy, por el hecho de su sobre-escolarización, a entrar en conflicto con el interés individual de los miembros de estas clases, que les lleva a esperar del sistema de enseñanza la consagración automática de las pretensiones sociales de todos los miembros de la clase.

Capítulo 4

La dependencia por la independencia

Y al principio un hierofante les colocó en orden; después, tomando de las rodillas de Lachesis lotes y modelos de vida, se subió a un estrado elevado y gritó:

«Proclamación de la virgen Lachesis, hija de la Necesidad. Almas efímeras, vais a empezar una nueva carrera y a renacer a la condición mortal. No os elegirá al azar ningún genio, vosotros elegiréis a vuestro genio. El primero que la suerte designe será el primero en escoger la vida a la que le ligará la necesidad (...). Cada uno es responsable de su elección, la divinidad no interviene en absoluto.»

PLATÓN,
La república.

Tanto si nos proponemos analizar la comunicación del mensaje, la organización del ejercicio o el control y la sanción de los efectos de la comunicación y del ejercicio, es decir, el trabajo pedagógico como acción prolongada de inculcación por medio de la cual se realiza la función propia de todo sistema escolar, como si intentamos comprender los mecanismos por medio de los cuales el sistema selecciona, abierta o tácitamente, a los destinatarios legítimos de su mensaje, imponiéndoles exigencias técnicas que son siempre, en distintos grados, exigencias sociales, no puede, según hemos visto, comprender la «doble verdad» de un sistema definido por la capacidad de poner al servicio de su «función externa» de conservación social la «lógica interna» de su funcionamiento, si no relacionamos todas las características, presentes y pasadas, de su organización y de su público con el sistema completo de relaciones que se establecen, en una formación social determinada, entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase. Conceder al sistema la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la «sociedad global», hace imposible percibir que su «autonomía relativa» le permite servir a las demandas externas o la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente.

El esfuerzo por inventariar las funciones externas del sistema escolar, es decir, las relaciones objetivas entre este sistema y los demás subsistemas, por ejemplo, el sistema económico o el sistema de valores, sigue siendo ficticio mientras las relaciones así establecidas no se pongan en relación con la estructura de las relaciones de fuerza que se estable-

cen en un momento dado entre las clases sociales. De esta forma, fue necesario poner a la institución universitaria (por ejemplo, las condiciones institucionales de la comunicación pedagógica o la jerarquía de los grados y de las asignaturas) en relación con las características sociales del público para evitar encerrarse en la alternativa empirista que conduce al sentido común y a muchos análisis semicultos a oscilar entre la condena de un sistema escolar considerado como el único culpable de todas las desigualdades que produce, y la denuncia de un sistema social considerado como el único responsable de las desigualdades legadas a un sistema escolar impecable por sí mismo. Del mismo modo, hay que determinar la forma diferencial que revisten, para cada clase social de una sociedad caracterizada por una determinada estructura de las relaciones de clase, las relaciones entre el sistema de enseñanza y tal o cual otro subsistema, si no se quiere caer en la ilusión, frecuente entre los economistas, de que la Escuela, investida por «la Sociedad» de una función única y únicamente técnica, mantendría una relación única y unívoca con la economía de esta sociedad, o en la ilusión, propia de ciertos antropólogos culturalistas, de que la Escuela, investida por «la Sociedad» de una función única y únicamente cultural de endoculturación, no haría más que expresar en su organización y su funcionamiento la jerarquía de los valores de la «cultura nacional» que transmite de una generación a otra.

Reducir las funciones del sistema de enseñanza a su función técnica, es decir, reducir el conjunto de las relaciones entre el sistema escolar y el sistema económico al «rendimiento» de la Escuela medido por las necesidades del mercado de trabajo, impide una utilización rigurosa del método comparativo, al condenarse a la comparación abstracta de series estadísticas despojadas de la significación que los hechos medidos adquieren por su posición en una estructura particular, al servicio de un sistema particular de funciones. Las condiciones de una aplicación fecunda del método comparativo sólo se dan si se ponen sistemáticamente en relación las variaciones de la estructura jerárquica de las funciones del sistema de enseñanza (es decir, las variaciones del peso funcional de cada una de las funciones en el sistema completo de funciones) con las variaciones concomitantes de la organización del sistema escolar. Sometiendo a la crítica dos tipos de análisis que coinciden en ignorar estas exigencias, ya sea en nombre de una especie de decreto de la

comparabilidad universal, ya sea en nombre de la creencia en la irreductibilidad de las «culturas nacionales», se puede esperar que, al menos, se precisen las condiciones de la construcción de un modelo que permitiría comprender cada uno de los casos históricamente realizados como un caso particular de las transformaciones que puede sufrir el sistema de las relaciones entre la estructura de las funciones y la estructura de la organización. En efecto, los distintos tipos de estructura del sistema de enseñanza, es decir, las distintas especificaciones históricas de la función propia de producción de disposiciones duraderas y transferibles (habitus) que incumbe a todo sistema de enseñanza, sólo adquieren todo su sentido si se les pone en relación con los distintos tipos de estructura del sistema de funciones, asimismo inseparables de los distintos estados de la relación de fuerzas entre los grupos o clases por los que y para los que se realizan estas funciones.

Las funciones particulares del «interés general»

Nunca la cuestión de los «fines» de la educación se ha identificado tan completamente como hoy con la cuestión de la contribución que la Universidad aporta al crecimiento nacional. Incluso las preocupaciones aparentemente más alejadas de esta lógica, como la preocupación declarada por «democratizar el acceso a la Escuela y a la cultura», adoptan cada vez más el lenguaje de la racionalidad económica, revistiendo por ejemplo la forma de una denuncia del «desperdicio» de talentos. Pero, ¿es que acaso «racionalización» económica y «democratización» están tan automáticamente vinculadas como les gustaría a los tecnócratas de buena voluntad? La sociología y la economía de la educación no se dejarían encerrar tan fácilmente en una problemática como ésta si no consideraran resuelta la cuestión que plantean objetivamente todos los interrogantes artificialistas sobre los «fines» de la educación, es decir, la cuestión teórica de las funciones del sistema de enseñanza que son *objetivamente posibles* (es decir, no sólo posibles lógicamente, sino también sociológicamente) y, correlativamente, la cuestión metodológica de la comparabilidad de los sistemas de enseñanza y de sus productos.

El pensamiento tecnocrático que, reencontrando la filosofía de la historia del evolucionismo social en su forma más

simplista, pretende deducir de la realidad misma un modelo unilineal y unidimensional de las fases del cambio histórico, se proporciona sin gran esfuerzo la unidad de medida de una comparación universal que le permite jerarquizar de una forma unívoca, según su grado de desarrollo o de «racionalidad», las distintas sociedades o los distintos sistemas de enseñanza. En realidad, por el hecho de que los indicadores de la «racionalidad» del sistema de enseñanza se prestan tanto más difícilmente a la interpretación comparativa cuanto más completamente expresan la especifidad histórica y social de las instituciones y de las prácticas escolares, este *análisis destruye el objeto mismo* de la comparación al despojar a los elementos comparados de todo lo que deben a su pertenencia a los sistemas de relaciones. Por consiguiente, tanto si nos referimos a indicadores tan abstractos como las tasas de analfabetismo, de escolarización y de encuadramiento, como si tomamos en cuenta indicadores más específicos del rendimiento del sistema de enseñanza o del grado en el que se utilizan los recursos intelectuales virtualmente disponibles, como la importancia dada a la enseñanza técnica, la proporción de diplomados con relación al flujo de entrada o la representación diferencial de los sexos o de las clases sociales en los distintos niveles de la enseñanza, hay que situar estas relaciones en el interior de los sistemas de relaciones de los que dependen, si no se quieren comparar cosas incomparables o, más sutilmente, dejar de comparar cosas realmente comparables.

Más profundamente, todos estos indicadores descansan en una definición implícita de la «productividad» del sistema escolar que, refiriéndose exclusivamente a su *racionalidad formal y externa*, reduce el sistema de sus funciones a una de ellas, *asimismo sometida a una abstracción reductora*: la medida tecnocrática del rendimiento escolar supone el modelo empobrecido de un sistema que, no conociendo otros fines que los que le adjudica el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor coste, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo. Para los que aceptaran esta definición de la racionalidad, el sistema de enseñanza más racional (formalmente) sería aquel que, subordinándose totalmente a las exigencias de la calculabilidad y la previsibilidad, produjera al menor coste formaciones específicas directamente ajustadas a tareas especializadas y garantizara los tipos y grados de cualificación requeridos, en un plazo

determinado, por el sistema económico, utilizando para este fin un personal especialmente formado para el manejo de las técnicas pedagógicas más adecuadas, ignorando las barreras de clase y de sexo para explotar lo más ampliamente posible (sin salirse nunca de los límites de la rentabilidad) las «reservas» intelectuales y, barriendo todos los vestigios de tradicionalismo, para sustituir una enseñanza de cultura, destinada a formar hombres con gusto, por una enseñanza capaz de producir bajo pedido y en el tiempo requerido especialistas a medida.[1]

Para darse cuenta de la simplificación que una definición como ésta inflige al sistema de funciones, basta con observar que las relaciones estadísticas más corrientemente invocadas para demostrar la existencia de una correspondencia global entre el grado de racionalidad formal del sistema de enseñanza y el grado de desarrollo del sistema económico sólo adquieren su sentido específico si se las sitúa en el sistema de relaciones entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase. Un indicador tan unívoco en apariencia como la tasa de diplomados de cada nivel en cada especialidad no podría ser interpretado con la lógica formal de un sistema de equivalencias jurídicas: el rendimiento económico y social de un determinado diploma está en función de su escasez en los mercados económico y simbólico, es decir, del valor que las sanciones de estos mercados confieren a los diferentes diplomas y a las diferentes categorías de diplomados. Así, en los países en los que la tasa de analfabetismo es muy elevada, el simple hecho de saber leer y escribir o, *a fortiori*, la posesión de un diploma elemental basta para asegurar una ventaja decisiva en la competencia profesional.[2] De la misma forma, puesto que las sociedades

1. A esta definición de la racionalidad formal de la enseñanza se podría objetar que las demandas del sistema económico no están formuladas *actualmente en términos de especialización estrecha, y que,* por el contrario, el acento recae sobre la aptitud a las readaptaciones profesionales. De hecho, se trata de un nuevo tipo de especialidad *profesional, exigido por una nueva etapa de la demanda del sistema* económico. A pesar de esta ampliación de la definición, la aptitud para producir capacidades que puedan ser utilizables profesionalmente sigue *siendo la medida de la racionalidad del sistema de enseñanza.*

2. Dada la equivalencia formal de los sistemas y de los diplomas universitarios, la comparación entre Argelia y Francia es, desde este punto de vista, particularmente significativa: «En una sociedad en la que el 57 % de individuos no tiene ningún diploma de enseñanza general y un 98 % no tienen ningún diploma de enseñanza técnica, el poseedor de un CAP (Certificat d'aptitudes profesionnelles) o un CEP (Certi-

tradicionales excluyen generalmente a la mujer de la escolaridad, puesto que la utilización de todas las capacidades intelectuales se requiere para el desarrollo de la economía, y puesto que la entrada de mujeres en las profesiones masculinas es una de las principales transformaciones sociales que acompañan a la industrialización, se podría caer en la tentación de ver en las tasas de feminización de la enseñanza secundaria y superior un indicador del grado de «racionalización» y de «democratización» del sistema de enseñanza. En realidad, los ejemplos italiano y francés sugieren que una tasa muy elevada de feminización no debe crear ilusiones en este sentido, y que la carrera escolar que las naciones más ricas ofrecen a las chicas no suele ser más que una variante, más costosa y lujosa, de la educación tradicional o, si se quiere, una reinterpretación de los estudios femeninos más modernos en función del modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos, como lo atestigua toda la actitud de las estudiantes hacia sus estudios y, más visiblemente todavía, la elección de la carrera o la tasa de utilización profesional del diploma, que son a la vez causa y efecto de esta actitud. Por el contrario, tasas, incluso reducidas, de feminización pueden ser la expresión de una ruptura más radical con la definición tradicional de la educación femenina en un país musulmán en el que toda la tradición tendía a excluir totalmente a las chicas de la enseñanza superior. Más exactamente, la tasa global de feminización de una enseñanza superior no tiene el mismo sentido con distinto reclutamiento social de los estudiantes y según la distribución de las tasas de feminización en los distintos estudios y facultades. Así, en Francia, las probabilidades de acceso a la Universidad son hoy sensiblemente iguales para los chicos y las chicas del mismo origen social sin que se pueda concluir con esto que desaparece el modelo tradicional de la división del trabajo ni la ideología de la

---

ficat d'études primaires) proporciona una ventaja inmensa en la competición económica; una diferencia de nivel ínfimo, por ejemplo, la que separa a un individuo que sabe leer de otro que sabe leer y escribir, determina una diferencia desproporcionada en cuanto a las probabilidades de éxito social» (P. BOURDIEU, *Travail et travailleurs en Algerie*, París-La Haya, Mouton, 1962, pp. 272-273). Igualmente, para una chica, la posesión de un diploma posee un rendimiento muy distinto según la tasa de escolarización de la población femenina: así, por ejemplo, en Argelia, el 70 % de chicas que tienen un CEP o un diploma más elevado, ocupaban, en 1960, un empleo no manual, siendo la tasa de inactivas insignificante (*ibíd.*, p. 208).

distribución de los «dones» entre los sexos: las chicas siguen condenadas, con mayor frecuencia que los chicos, a determinados tipos de estudios (letras, principalmente) y esto de manera tanto más clara cuanto más bajo es su origen social. Incluso indicadores tan poco equívocos a primera vista como las tasas de estudiantes del sexo femenino que utilizan su cualificación escolar en el ejercicio de una profesión, están sometidos al efecto del sistema: para medir adecuadamente el rendimiento social del diploma obtenido por una mujer, habría que tener en cuenta, al menos, el hecho de que una profesión (como, en Francia, la de maestro de primer y segundo grado) ve alterarse su «valor» a medida que se feminiza.

Otro ejemplo, el indicador en apariencia más irrecusable del rendimiento del sistema de enseñanza, es decir, la tasa de «desperdicio» (definida por la proporción de estudiantes que, en un flujo de entrada, no consiguen obtener el diploma acreditativo del término de los estudios) no tiene sentido si no se sabe ver en él el efecto de una combinación específica de la selección social y de la selección técnica que un sistema de enseñanza realiza siempre indisociablemente: el «desperdicio» es, en este caso, un producto transformado, de la misma forma que el producto acabado; piénsese en el sistema de disposiciones hacia la institución escolar, la profesión y toda la existencia que caracteriza al «fracasado» al mismo tiempo que en los beneficios secundarios, técnicos y, sobre todo, sociales, que proporciona, desigualmente según las sociedades, y según las clases, el hecho de tener estudios, incluso intermitentes o interrumpidos. ¿Para qué sirve la comparación entre las tasas de desperdicio de las universidades inglesa (14 %), americana o francesa (40 %), si no se considera, además del grado de selección de ingreso que distingue a Inglaterra de Francia o de Estados Unidos, la diversidad de procedimientos utilizados por los distintos sistemas para realizar la selección y hacer interiorizar sus efectos, desde la exclusión sin remedio que realiza el examen y, sobre todo, el concurso a la francesa hasta la «suave eliminación» (cooling out), que permite llevar a cabo la jerarquía de los centros universitarios en los Estados Unidos?[3] Si es cier-

3. Lo que sirve para los indicadores estadísticos vale también para los índices más específicos, en apariencia, de la organización y del funcionamiento del sistema escolar: un análisis de contenido de los programas y de los manuales escolares que ignorase las condiciones reales de su aplicación, o bien un estudio del control de las universidades

to que un sistema de enseñanza logra obtener siempre de aquellos a los que consagra, o incluso de los que excluye, un cierto grado de adhesión a la legitimidad de la consagración o de la exclusión y, por lo tanto, de las jerarquías sociales, se ve que un bajo rendimiento técnico puede ser la contrapartida de un fuerte rendimiento del sistema de enseñanza en la realización de su función de legitimación del «orden social»; y esto incluso cuando, privilegio de la inconsciencia de clase, los tecnócratas a veces se precian de condenar un desperdicio que sólo pueden calcular a costa de ignorar los beneficios correlativos de este desperdicio por una especie de falsificación en la contabilidad nacional.

Esto significa que la noción tecnocrática de «rendimiento» tiene por función excluir un análisis del sistema de las funciones del sistema de enseñanza: llevándolo hasta el fin, este análisis debería impedir el recurso al postulado, implícito o explícito, del «interés general», mostrando que ninguna de las funciones del sistema de enseñanza puede ser definida independientemente de un estado determinado de la estructura de las relaciones de clase. Si, por ejemplo, los estudiantes provenientes de las distintas clases sociales son desigualmente propicios a reconocer los veredictos del sistema escolar y, en particular, desigualmente dispuestos a aceptar sin drama ni revuelta los estudios y las carreras de segundo orden (es decir, los puestos de maestros o de cuadros medios a los que les conducen las facultades y los estudios que ofrecen a unos un último refugio mientras que los otros se encuentran relegados a ellos por los mecanismos de orientación), es porque las relaciones entre el sistema esco-

por el Estado, de la descentralización universitaria o del reclutamiento de administradores y profesores que se apoyara sólo en los textos jurídicos, sería tan falso como si en un estudio sobre el comportamiento religioso se pretendiera inferir de los textos canónicos la práctica real de los creyentes, incluso cuando ésta está definida por textos formalmente idénticos. La «libertad universitaria» está en función, en realidad, del tipo de relación que el sistema escolar sostiene con el poder político o religioso. En Francia, el nombramiento de un profesor de facultad depende teóricamente del ministerio, pero dado que es automáticamente nombrado el candidato propuesto por el consejo de facultad, el reclutamiento se basa en la cooptación, con una verdadera campaña electoral entre los colegas. Inversamente, en otros países, muchas elecciones no son más que procedimientos formales que ratifican decisiones ya tomadas. En Italia, se recluta oficialmente a los profesores mediante oposición, pero este procedimiento a duras penas disimula el juego de camarillas e influencias dentro y fuera de la Universidad.

lar y el sistema económico, en este caso el mercado de trabajo, siguen estando en relación, incluso en el caso de los aprendices de intelectual, con la situación y la posición de su clase social de origen, por medio del ethos de clase como base del nivel de aspiración profesional. Sin realizar esta puesta en relación, se reduce todo el sistema de las relaciones que determinan la relación de una categoría de individuos con su porvenir profesional a un efecto mecánico de la correspondencia o la no correspondencia de la oferta y la demanda de trabajo. Es una reducción de este tipo la que realiza Schumpeter cuando pretende establecer una relación simple y directa entre la superproducción relativa de diplomados con respecto a las salidas y la aparición de la actitud revolucionaria entre los intelectuales.[4] De la misma forma, al intentar formular una «política de la educación», M. Vermot-Gauchy reduce de entrada esta ambición a la determinación «de la naturaleza y de la importancia de las salidas susceptibles de abrirse a las generaciones ascendentes y a los activos»: [5] para calcular estas «necesidades de cualificación», bastaría con pasar de las perspectivas de la producción a las necesidades previsibles de mano de obra en los diversos sectores, de la previsión de la mano de obra utilizada en cada sector a sus «necesidades de cualificación», de éstas a las «necesidades de formación» y, en fin, de las «necesidades de formación» al nivel y al contenido de las cualificaciones escolarmente requeridas para satisfacerlas. Una deducción como ésta, formalmente irreprochable (teniendo en cuenta las aproximaciones y las hipótesis de constancia que conlleva toda «proyección») se basa en una definición de las «necesidades» cuya no credibilidad no proviene únicamente de una analogía superficial: o bien sólo se reconocen como necesidades aquellas a las que se juzga como dignas de ser satisfechas según un ideal tecnocrático de la dignidad económica de las naciones, o bien se reconocen como «necesidades» todas las demandas de educación efectivamente expresadas.[6]

4. J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, París, Payot, 1961, pp. 254-259.

5. M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Mónaco, Éd. du Rocher, 1965, p. 75.

6. La demanda de educación se manifiesta en dos momentos. El primero es la entrada en el sistema de enseñanza como demanda de escolarización, puesto que las demandas del mercado de trabajo que sanciona a los diplomados excedentarios a través del paro forzoso o el subempleo, no se manifiestan hasta más tarde. La demanda de escolarización, que se traduce en una ampliación del reclutamiento

Nada impide escoger el primer término de la alternativa y de relacionar un estado determinado de la Escuela con el modelo puro de un sistema de enseñanza que se definiría de manera exclusiva y unívoca por su aptitud para satisfacer las exigencias del desarrollo económico. Pero, dado que no existe una sociedad en la que el sistema de enseñanza se encuentre reducido al papel de una empresa industrial sometida a fines exclusivamente económicos, dado que la producción para las necesidades de la economía no tiene siempre el mismo peso en el sistema de funciones, dado, más profundamente, que la especificidad del sistema escolar y de sus técnicas de «producción» se halla reproducida en la especificidad de sus productos, sólo por un abuso de autoridad ideológico se pueden presentar las «necesidades de la economía» o de «la Sociedad» como el fundamento racional y razonable de un consensus sobre la jerarquía de las funciones que se impondrían, sin discusión, al sistema de enseñanza. Condenando como irracionales las «motivaciones» o las «vocaciones» que llevan hoy a una parte de los estudiantes hacia estudios o carreras «improductivos», sin ver que estas orientaciones son el producto de la acción conjugada de la Escuela y de los valores de clase, asimismo orientados, objetivamente, por la acción de la Escuela, la ideología tecnocrática pone de manifiesto que sólo conoce como objetivos «racionales» los fines objetivamente inscritos en las estructuras de un cierto tipo de economía.[7] ¿Se puede profesar la idea sociológicamente imposible de un sistema de enseñanza reducido a su única función económica si, sin relacionar con una estructura determinada de las relaciones de clase el

---

social de la enseñanza y en una prolongación de la escolaridad, obedece a regularidades parcialmente independientes de los imperativos de número y calificación —a los que intenta satisfacer la planificación escolar. Es esta demanda (fuertemente ligada a la elevación del nivel de vida y a la evolución de las actitudes con respecto a la Escuela de las diversas clases sociales), la que el Informe Robbins, menos seguro que M. Vermot-Gauchy de la previsibilidad de la demanda técnica del mercado de trabajo (subordinada a la aleatoriedad del crecimiento y a las innovaciones técnicas e imprevisibles más allá de un plazo inmediato), toma como base de la previsión de los efectivos escolares. (Great Britain Committee on Higher Education, *op. cit.*)

7. Ello significa que conocer el funcionamiento del sistema escolar y de las actitudes con respecto a la enseñanza propias de las distintas clases sociales, proporciona la única base de previsión cuando se quiere saber, no lo que sería la ventilación deseable de los efectivos escolares entre los diversos órdenes y tipos de enseñanza, sino lo que es probable que sea en un momento dado.

stema económico al que se subordina el sistema de enseñanza y dándose como inherente a sí misma una demanda onómica concedida como independiente de las relaciones la erza entre las clases, se reintroduce con toda inocencia, al brigo de la función técnica, las funciones sociales del sistema de enseñanza y, en particular, las funciones de reproducción y de legitimación de la estructura de las relaciones de lase?

No es sorprendente que este idealismo del «interés general» deje escapar las propiedades de estructura y las características de funcionamiento que cada sistema de enseñanza ebe al conjunto de sus relaciones con los demás subsistemas, es decir, al sistema de funciones que, en una situación istórica determinada, debe su estructura específica a la estructura de las relaciones de clase; no hay nada sorprendente, con mayor razón, si este monismo paneconométrico ignora las propiedades específicas que la estructura y el funcionamiento del sistema de enseñanza deben a la función ue incumbe en propiedad a este sistema como detentor del oder delegado de inculcar una arbitrariedad cultural; no s sorprendente, en fin, que la alianza cándida de un evolucionismo de calculador y un voluntarismo de reformador ondene a una sociología negativa que sólo puede conocer altas u omisiones a una racionalidad ejemplar («arcaísmo», supervivencia», «retraso», «obstáculo» o «resistencia») y sólo uede caracterizar, pues, en términos de ausencia la especificidad pedagógica y la singularidad histórica de un sistema e enseñanza.

a indiferenciación de las funciones y la indiferencia a las diferencias

Los que pretenden comprender la originalidad de una ultura en la unidad significante de sus elementos y que, omo la escuela configuracionista, ponen de manifiesto, por l interés concedido a las distintas formas de educación, que reen evitar la disociación del análisis de una cultura del studio de la transmisión cultural, parecen, a primera vista, scapar a las abstracciones que engendra la ignorancia de as «configuraciones». Pero, ¿cómo puede darse una cultura omo totalidad concreta, indivisiblemente responsable de su ropia causalidad, y permitirse así relacionar los distintos spectos de una cultura con una especie de fórmula genera-

triz, «espíritu del tiempo» o «carácter nacional», sin correr el riesgo de ignorar la especificidad de los distintos subsistemas tratando cada uno de ellos como si no hicieran más que poner de manifiesto un único y mismo dinamismo primordial, presente por entero y sin mediación en cada una de sus manifestaciones? Cuando la exigencia de la totalización de las relaciones particulares se reduce a una filosofía de la totalidad que pretende que el todo esté en todo, esta exigencia conduce tan inevitablemente como la ideología tecnocrática a ignorar, con la especifidad y la autonomía relativa del sistema de enseñanza, «el efecto de sistema» que confiere su significación y su peso funcional, ya sea a una función en el sistema de funciones, o bien a un elemento (organización, población, etc.) en la estructura o en el devenir de la estructura: mientras unos reducen la historia relativamente autónoma del sistema de enseñanza al esquema abstracto de una evolución única, unilineal y universal, que no conocería más que los estadios de un crecimiento morfológico o las etapas de un proceso de racionalización formal y externa, otros reducen la especificidad que el sistema de enseñanza debe a su autonomía relativa a «la originalidad» de una «cultura nacional», de manera que pueden, por ejemplo, reencontrar *indistintamente* los valores últimos de una sociedad en su sistema de enseñanza o un efecto de la enseñanza en los rasgos más característicos y más diversos de su cultura. De esta forma Jessie R. Pitts considera al «grupo de compañeros de la escuela», descrito como «comunidad delincuente», como el «prototipo de los grupos de solidaridad que existen en Francia más allá del núcleo familiar y de la familia entera», hallando por ejemplo «la agresividad hacia los padres y los profesores» en la «conspiración del silencio hacia las autoridades superiores».[8] Pero también puede verse en la relación pedagógica un puro reflejo de «temas culturales» de la Francia eterna: «en sus relaciones con el profesor, el niño está en presencia de una de las encarnaciones más típicas de los valores doctrinario-jerárquicos franceses».[9] En la escuela y en la familia, en las organizaciones burocráticas y en la comunidad científica, reaparecería, como «una constante característica de la sociedad francesa» o del «sistema cultural francés», un tipo

8. J. R. Pitts, «Continuité et changement au sein de la France bourgeoise», *À la recherche de la France*, París, Ed. du Seuil, 1963.
9. *Ibid.*, p. 288.

prevaleciente de relación con los demás y con el mundo, dogmáticamente caracterizado por un lote de palabras abstractas, «autoritarismo», «dogmatismo», «abstracción». Sin analizar los mecanismos propiamente pedagógicos por medio de los cuales la Escuela contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase reproduciendo la desigual repartición del capital cultural entre las clases, el sociólogo «culturalista» corre siempre el riesgo de deslizarse por la agradable pendiente de las homologías no explicadas, las concordancias inexplicables y los paralelismos que se explican por sí mismos. La pretensión de situarse de entrada, por una proeza de la intuición, en el principio mismo del sistema cultural, es más insostenible que nunca en el caso de una sociedad dividida en clases, donde tal pretensión dispensa del imprescindible análisis de los distintos tipos y niveles de práctica y de las relaciones diferenciales de las distintas clases con estas prácticas.[10]

Un sistema de enseñanza debe, en efecto, su estructura singular tanto a las exigencias transhistóricas que definen su función propia de inculcación de una arbitrariedad cultural como al estado del sistema de funciones que especifica históricamente las condiciones en las cuales se realiza esta función. Así, ver una simple supervivencia del «culto aristocrático de la proeza» en la ideología carismática del «don» y de virtuosismo que tan desarrollada está en Francia, tanto entre los estudiantes como entre los profesores, impide darse cuenta de que, en su forma escolar, esta ideología (junto con las prácticas que sostiene o exige) constituye una de las maneras posibles sin duda la mejor ajustada a una forma histórica de la demanda de reproducción y de legitimación de la estructura de las relaciones de clase— de obtener en y por la misma acción pedagógica el reconocimiento de la le-

10. De este modo, los especialistas japoneses que han criticado la obra de Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword*, han atacado principalmente las facilidades y aproximaciones que autoriza semejante utilización de la aproximación «holística». ¿Quién es, preguntan, este japonés designado a veces como *proverbial man in the street*, y otras como *everyone* o *anybodys*? Minami subraya que «la mayor parte de sus esquemas se ajustan a las camarillas militares y fascistas de la última guerra» y Watsuyi considera que «sus esquemas no se adaptan propiamente a ningún grupo identificable de la sociedad nacional». La mayor parte de comentadores se preguntan cómo estas últimas generalidades «son compatibles con la heterogeneidad evidente de la sociedad japonesa» (J. W. Bennett y M. Nagai, *The Japanese Critique of Methodology of Benedict's Chrysanthemum and the Sword*, «American Anthropologist», 55, 1953, pp. 405-410).

gitimidad de la acción pedagógica. Además, sin analizar las variaciones de esta ideología según las posiciones que ocupen en la estructura del sistema escolar las distintas categorías de agentes (profesores o estudiantes, maestros de enseñanza superior o profesores de enseñanza secundaria, estudiantes de letras o de ciencias), y según las relaciones que estos agentes mantienen con su posición en función de su pertenencia o de su origen social, nos condenamos a explicar una abstracción «sociológica» por una abstracción «histórica», a ligar, por ejemplo, el culto profesoral de la proeza verbal al culto nacional de la proeza artística o guerrera, no sin sugerir al mismo tiempo que la ontogénesis puede explicar la filogénesis, y la biografía puede explicar la historia: «Si nos remontamos a los orígenes de valor mediante una decisión espontánea e imprevista, obedeciendo en su acción a principios claros y conocidos desde mucho tiempo antes. En Roncesvalles, Roldán, guiado por su fe en los principios de la caballería, supo aprovechar la ocasión para transformar circunstancias adversas en una jornada de triunfo del espíritu (...). La proeza puede existir, pues, en todos los niveles sociales. La creación de una pieza de joyería, por un artesano parisiense, la cuidadosa destilación de un licor por un campesino, el estoicismo de un civil frente a las torturas de la Gestapo, la afable galantería de Marcel Proust en el salón de Madame de Guermantes, todos estos ejemplos son muestras de proezas en la Francia moderna.» [11] Para salir de los círculos viciosos del análisis temático, circuitos turísticos alrededor de «temas comunes» que sólo pueden conducir a «lugares comunes», no hay, por lo visto, otra escapatoria que explicar los valores implícitos de los manuales de historia por una historia de manual.

Se podría creer que un análisis como el de Michel Crozier esforzándose en aplicar al sistema francés de enseñanza su teoría del «fenómeno burocrático» escapa al sincretismo holístico de las descripciones a vista de pájaro de los antropólogos culturalistas. De hecho, aparentando corregir la abstención inherente a la descripción genérica de la burocracia mediante préstamos «concretos» en las descripciones culturalistas de la «cultura francesa», este análisis acumula los errores teóricos del culturalismo y los del pensamiento tecnocrático: en la medida en que ignora la autonomía relativa de los distintos subsistemas, sólo puede encontrar en cada

11. J. R. PITTS, *op. cit.*, pp. 273 y 274.

uno de ellos, y en particular en el sistema de enseñanza, la proyección de las características más generales de la burocracia francesa, obtenidas asimismo por el simple cruce de las tendencias más generales de las sociedades modernas y de las tendencias más generales del «carácter nacional». Plantear, desde el principio, que «el sistema de educación de una sociedad refleja el sistema social de esta sociedad», es reducir, sin ningún otro tipo de proceso, la institución escolar a su función genérica de «control social», residuo común de todas las funciones específicas, y condenarse a ignorar todo lo que un sistema de enseñanza debe a su función propia, en particular su manera específica de realizar sus funciones externas, en una sociedad dada y en un momento dado.[12] Así, por ejemplo, Michel Crozier sólo puede analizar rasgos característicos de la institución escolar, como la ritualización de la acción pedagógica o la distancia entre el maestro y el alumno, en la medida en que reconoce en ellos manifestaciones de la lógica burocrática, es decir, en la medida en que desconoce lo que tienen de específicamente escolar, como expresión de las tendencias o de las exigencias propias de todos los sistemas de enseñanza institucionalizados, incluso poco o nada burocratizados: la tendencia a la «rutinización» del trabajo pedagógico, que se expresa, entre otras cosas, en la producción de instrumentos intelectuales y materiales específicamente concebidos por y para la Escuela, manuales, corpus, tópicos, etc., aparece, con los primeros signos de institucionalización, en las escuelas tradicionales que, como las escuelas retóricas y filosóficas de la Antigüedad o las escuelas coránicas, no presenten ninguno de los rasgos de la organización burocrática.[13] Y si se piensa, por otra parte, en la *epideixis* de los sofistas, pequeños empresarios de la educación, todavía obligados a recurrir a las técnicas

12. M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, París, Seuil, 1963, p. 309. Leemos también: «Deberíamos, pues, si nuestras hipótesis son exactas, encontrar en el sistema educativo francés los elementos característicos del sistema burocrático, ya que estos elementos se organizan alrededor del problema del control social y, por otra parte, no pueden subsistir si no son transmitidos y reforzados por la educación.»

13. Así es como los sofistas, primeros profesores profesionales (Platón, *Protágoras*, 317 b: «reconozco que soy un profesor profesional —*sofistes*—, un educador de hombres») dan a sus alumnos fragmentos escogidos de los grandes poetas (*Protágoras*, 325 e) y empiezan a distribuir copias de sus propios escritos como «modelos» *(paradigmata)* (*cf.* R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Oxford, Clarendon Press, 1968, p. 31).

proféticas de captación del público para instaurar una relación pedagógica, o en las técnicas de desconcierto mediante las cuales los maestros del Zen imponían su autoridad espiritual a una clientela aristocrática, se puede dudar de que la «proeza» magistral y su efecto de distanciación se comprendan mejor a partir de «la existencia de un foso entre el maestro y el alumno, que reproduce la separación en estratos del sistema burocrático», que con referencia a una exigencia funcional que es inherente a toda acción pedagógica en tanto que esta acción supone y debe producir el reconocimiento de la autoridad pedagógica del maestro, ya sea personal o delegada por la institución. Del mismo modo cuando Michel Crozier sólo ve en las garantías institucionales de «la independencia» universitaria una forma de las garantías estatutariamente inscritas en la definición burocrática de los puestos, confunde en uno solo dos hechos tan irreductibles como los sistemas de relaciones en los que participan, por una parte, la autonomía que los profesores han reivindicado y obtenido como funcionarios sometidos a la legislación común de una administración de Estado y, por otra parte, la autonomía pedagógica heredada de la «corporación» medieval: [14] sólo la tendencia característica de todo sistema de enseñanza, burocratizado o no, a reinterpretar y retraducir las exigencias externas de acuerdo con su función propia, y no cierta inercia mecánica o alguna perseveración perversa, puede explicar la resistencia que un cuerpo profesoral tiende a oponer a toda definición externa de sus tareas en nombre de una ética de la convicción que no permite medir las consecuencias de la práctica con criterios que no sean los valores propios del cuerpo y en nombre de una ideología del «magisterio» y de sus franquicias que se fortalece con la invocación de las tradiciones de autonomía legadas por una historia relativamente autónoma. En dos palabras, sin admitir que un sistema de enseñanza particular se define por un tipo y un grado determinados de autonomía, se tiende a describir como simples especificaciones de procesos genéricos, como la tendencia a la burocratización, características del funcionamiento de la institución y de la práctica de agentes que deben al poder concedido a la Escuela la posibilidad de

14. «Los profesores franceses han sido los primeros en obtener garantías de estatuto que les protegen de toda arbitrariedad. Si bien deben seguir programas por lo general bastante estrictos todavía, han conseguido, por otra parte, la más completa independencia personal» (*op. cit.*, p. 311).

realizar sus funciones externas de acuerdo con los principios que definen su función propia de inculcación.

Expresar todas las relaciones entre los sistemas según el esquema metafórico del «reflejo» o, peor todavía, de los reflejos que se reflejan mutuamente, es disolver en la indiferenciación las funciones diferenciales que realizan los distintos sistemas en sus relaciones con las distintas clases sociales. Es así como los análisis de la burocracia y de sus relaciones con el sistema escolar, que vinculan la práctica y los valores de los altos estamentos administrativos del Estado a la formación dispensada por las distintas grandes escuelas, se condenan a ignorar que los antiguos alumnos de estas instituciones introducen en el aparato del Estado, del que el sistema de las grandes escuelas les asegura el monopolio, disposiciones y valores que se derivan tanto o más de su pertenencia a ciertas fracciones de las clases dominantes (*distancia respecto al rol,* huida a la abstracción, etc.) que de las enseñanzas de la Escuela. Del mismo modo, se condenan a no ver más que un producto de la organización burocrática en las actitudes más típicas de las categorías inferiores del personal de las administraciones, ya se trate de la tendencia al formalismo, del fetichismo de la puntualidad o de la rigidez en la aplicación del reglamento, cuando se omite observar que todos estos rasgos, que se pueden manifestar también fuera de la situación burocrática, expresan, en la lógica de ésta situación, el sistema de disposiciones (ethos), probidad, minucia, rigorismo y propensión a la indignación moral que los miembros de la pequeña burguesía deben a su posición de clase y que bastarían para predisponerles a adherirse a los valores de servicio público y a las «virtudes» exigidas por el orden burocrático si, además, las carreras administrativas no fueran para ellos el medio por excelencia de ascensión social. Es sabido, en la misma lógica, que las disposiciones que los estudiantes originarios de las clases medias o los cuadros medios de la enseñanza y, a fortiori, los estudiantes hijos de cuadros medios de la enseñanza, manifiestan respecto a la Escuela por ejemplo, la buena voluntad cultural o la valoración del «trabajo» sólo pueden comprenderse si se pone en relación el sistema de valores escolares y el *ethos* de las clases medias, base del valor que las clases medias conceden a los valores escolares. Es, como se ve, a condición de mediatizar las relaciones entre los subsistemas a través de la estructura de las relaciones entre las clases como se pueden comprender, más allá de las seme-

janzas demasiado llamativas, las verdaderas homologías entre la burocracia y el sistema de enseñanza, poniendo de relieve la homología de sus relaciones con las clases sociales. Así, sugiriendo mediante la noción amorfa de «control social», que el sistema escolar realiza una función indivisible e indiferenciada con respecto a la «sociedad global», el funcionalismo tiende, en previsión de toda eventualidad, a disimular que un sistema que contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase sirve efectivamente a la «Sociedad», en el sentido de «orden social», y de este modo a los intereses pedagógicos de las clases que se benefician de este orden.

Pero no se podría explicar completamente el éxito de todas las filosofías holísticas que se inspiran en una misma indiferencia a las diferencias, y en particular a las diferencias de clase, sin tener en cuenta las funciones propiamente intelectuales de sus silencios y de sus reticencias, de sus omisiones, de sus preterici0nes y de sus lapsus o, por el contrario, de los desplazamientos y transferencias que realizan hacia la temática de «la homogeneización», de la «masificación» o de la «planetarización». De esta forma, la obediencia a los principios de la ideología dominante sólo logra imponerse a los intelectuales a través de la obediencia a los convencionalismos y a las conveniencias del mundo intelectual: no es por casualidad que, hoy en Francia, la referencia a las clases sociales tiende a aparecer, según los grupos o según la coyuntura, como una opción ideológica que los guardianes distinguidos del objetivismo de buena sociedad ejecutan con una mueca mundana; como una «plancha» de provinciano incapaz de ponerse al día, del que se avergüenzan los representantes patentados de una sociología importada que inmediatamente consideran superada todos los malabaristas de vanguardia, siempre ocupados, por miedo a retrasarse en una revolución ideológica o teórica, a escrutar el horizonte de la «modernidad», y siempre prestos a detectar la recién nacida de las «nuevas clases», las «nuevas alienaciones» o las «nuevas contradicciones»; como un sacrilegio de filisteo o un acto de palurdo adecuado para suscitar la conmiseración de los sectarios de los nuevos misterios del arte y la cultura; o como una simpleza indiscutible, indigna de la discusión paradójica, pero adecuada para suscitar las disensiones de mal gusto que tan elegantemente elude el discurso «antropológico» sobre la profundidad de los fundamentos comunes. Si no se supiera que la significación intelectual, o

incluso política, de la ideología propia de una categoría de intelectuales nunca se puede deducir directamente de la posición de esta categoría en la estructura de las relaciones de clase, sino que siempre debe algo a la posición que ocupa en el campo intelectual, no se comprendería que la indiferencia a las diferencias de clase, de la que hemos mostrado su función conservadora, pueda, sin contradicción, obsesionar a ideologías que se entregan ostensiblemente a la invocación ritual o encantada de la lucha de clases. Algunas de las «críticas» más radicales del sistema de enseñanza hallan en la «contestación» de la función genérica de todo sistema de enseñanza, considerado como instrumento de inculcación, el medio de ocultar las funciones de clase que realiza esta función: poniendo el acento en las frustraciones inherentes a toda socialización, empezando, evidentemente, por las frustraciones sexuales, mucho más que en la forma específica de las coacciones o las privaciones que, incluso para las más genéricas, pesan de modo distinto en las diferentes clases sociales, estas ideologías conducen a una denuncia concordataria de la acción pedagógica concebida como acción indiferenciada de represión y, al mismo tiempo, a una revuelta ecuménica contra la acción represiva de la «sociedad», reducida a la sobreimpresión impresionista de las jerarquías políticas, económicas, burocráticas, universitarias y familiares. Basta con ver que estas ideologías descansan todas en la investigación y la denuncia de las «alienaciones genéricas», ficticiamente especificadas con la referencia patética a la «modernidad», para darse cuenta que abandonándose a una representación sincrética de las relaciones de dominación que les lleva a hacer de la revuelta indiferenciada contra el profesor-mandarín el principio de una subversión generalizada de las jerarquías, dejan escapar al mismo tiempo, como el pensamiento tecnocrático o culturalista, la autonomía relativa y la dependencia del sistema de enseñanza con respecto a las clases sociales.[15]

15. Las ideologías «críticas», que comparten con la tecnocracia, su adversario preferido, la indiferencia hacia las diferencias, no se distinguen de aquélla más que en la aplicación que efectúan de esta disposición cuando, al condenar a la sociología a la búsqueda de las alienaciones genéricas, constituyen un sistema ideológico cuyos elementos más frecuentemente comprobados son la predilección por las categorizaciones sociológicas capaces de procurar una ilusión de homogeneidad («audiencia de prensa», «clase de edad», «juventud», o aun «usuarios de los hospitales, de los bloques de viviendas o de los transportes comunes») o el interés fascinado por el efecto de homo-

La función ideológica del sistema de enseñanza

Constatar que puede apreciarse el mismo punto de partida en todas las deficiencias que pueden ser descubiertas en los análisis del sistema de enseñanza que descansan en filosofías sociales tan opuestas en apariencia como un economismo evolucionista y un relativismo culturalista, obliga a buscar el principio de la construcción teórica capaz de colmar estas deficiencias y de explicarlas. Pero no basta con comprender las deficiencias comunes a las dos perspectivas para llegar a la verdad de la relación entre la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia respecto a la estructura de las relaciones de clase: ¿cómo tener en cuenta la autonomía relativa que la Escuela debe a su función propia sin dejar escapar las funciones de clase que realiza necesariamente en una sociedad dividida en clases? Al no analizar las características específicas y sistemáticas que el sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación, ¿no se impide, paradójicamente, que se plantee la cuestión de las funciones externas que el sistema de enseñanza realiza al llevar a cabo su función propia y, más sutilmente, la cuestión de la función ideológica del enmascaramiento de la relación entre la función propia y las funciones externas de la función propia?

Si no resulta fácil percibir simultáneamente la autonomía relativa del sistema de enseñanza y su dependencia respecto a la estructura de las relaciones de clase, es, entre otras razones, porque la aprehensión de las funciones de clase del sistema de enseñanza está asociada en la tradición teórica a una representación instrumentalista de las relaciones entre la Escuela y las clases dominantes, mientras que el análisis de las características de estructura y de funcionamiento que el sistema de enseñanza debe a su función propia ha tenido por contrapartida casi siempre la ceguera ante las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, como si la constatación de la autonomía supusiera la ilusión de la neutralidad del sistema de enseñanza. Creer que se agota el sentido de un elemento cualquiera de un sistema de enseñanza contentándose con relacionarlo directamente con una definición reducida del interés de las clases dominantes, sin preguntarse

geneización y de alienación de la televisión o de los «mass-media», de la automatización o de los objetos técnicos y, más generalmente, de la «civilización técnica» o de la «sociedad de consumo».

sobre la contribución que este sistema aporta, como tal, a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, proporciona cómodamente, por una especie de fatalismo, las facilidades de una explicación a la vez ad hoc y omnibus: de la misma forma que no reconociendo la autonomía relativa del aparato de Estado, nos condenamos a ignorar algunos de los servicios mejor ocultos que este aparato presta a las clases dominantes, acreditando, gracias a su autonomía, la representación del Estado-árbitro, del mismo modo las denuncias esquemáticas de «la Universidad de clase» que plantean, antes que cualquier análisis, la identidad, «en último análisis» de la cultura escolar y la cultura de las clases dominantes, de la inculcación cultural y el adoctrinamiento ideológico, de la autoridad pedagógica y del poder político, no permiten el análisis de los mecanismos mediante los cuales se realizan, indirecta o mediatamente, equivalencias que han hecho posible los desfases estructurales, los dobles juegos funcionales y los desplazamientos ideológicos.

Al concebir la autonomía relativa del sistema de enseñanza como poder de reinterpretar las demandas externas y de sacar partido de las ocasiones históricas para realizar su lógica interna, Durkheim se proporcionaba, al menos, el medio para comprender la tendencia a la autorreproducción que caracteriza a las instituciones escolares y la recurrencia histórica de las prácticas vinculadas a las exigencias propias de la institución o de las tendencias propias de un cuerpo de profesores profesionales.[16] En el prefacio a *La evolución pe-*

16. Vemos, por ejemplo, a algunos sociólogos americanos reprochar a sus propias instituciones escolares una serie de tradiciones y vicios de funcionamiento que numerosos autores franceses, a menudo en nombre de una visión idílica del sistema americano, reprochan a la Universidad francesa, atribuyendo lo que consideran como rasgos singulares a la singularidad de una historia nacional: aunque las universidades americanas no tengan que soportar los vestigios de un pasado medieval o las supervivencias de una centralización estatal, llegan también a expresar, aunque quizás en menor grado, algunas de las tendencias más características del sistema universitario en rasgos tales como «la empollada final» *(boning)*, la «carrera de obstáculos» institucionalizada a que se ve reducido el curriculum del estudiante; la ansiedad ante los exámenes que aumenta a medida que éstos desempeñan un papel más importante en el éxito social; la encarnizada competición por títulos y menciones *(honours)* que acompañarán al individuo, sobre todo si es universitario, a lo largo de toda su vida; el «peonaje intelectual» al que están sometidos instructores y asistentes; el aspecto increíblemente mezquino *(unbeltevably picayunish)* de las tesis doctorales que dormirán su último sueño en una estantería de biblioteca; la improductividad de los profesores que, una vez ins-

dagógica en Francia, Halbwachs veía el principal mérito de la obra en el hecho de que Durkheim explicara la longevidad de las tradiciones universitarias por la «vida propia» del sistema de enseñanza: «Los órganos de enseñanza están, en cada época, en *relación con las demás instituciones* del cuerpo social, con las costumbres y con las creencias, con las grandes corrientes de pensamiento. Pero tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan muchos de los rasgos de su estructura antigua. A veces se defienden de las influencias que se ejercen sobre ellos desde fuera, apoyándose en su pasado. No se comprendería en absoluto, por ejemplo, la división *de las universidades en facultades, los sistemas de exámenes* y grados, el internado, las sanciones escolares, si no nos remontáramos muy lejos hacia atrás, al momento en que se construyó la institución cuyas formas, una vez creadas, tienden a subsistir a través del tiempo, ya sea por una especie de inercia, o porque se resisten a adaptarse a las nuevas condiciones. Desde este punto de vista, la organización pedagógica nos aparece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizá que la misma Iglesia porque tiene como función el transmitir a las generaciones nuevas una cultura que hunde sus raíces en un pasado lejano.» Por el hecho de que el *trabajo pedagógico* (ya sea ejercido por la Escuela, una Iglesia o un Partido) tiene por efecto el *producir individuos* duradera y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación que tiende a dotarles de una misma formación duradera y transmisible (habitus), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción; por el hecho de que la producción en serie de individuos idénticamente programados exige y suscita históricamente la producción de agentes de programación asimismo idénticamente programados y de instrumentos estandardizados de conservación y transmisión; por el hecho de que la duración necesaria para que se realice una transformación sistemática de la acción de transformación es, al menos, igual al *tiempo* indispensable para producir en serie reproductores *transformados, es decir, agentes capaces de ejercer una acción* transformadora reproductora de la formación que ellos mismos

talados, se sientan en su sillón sin hacer ya nada más *(who ease up)*; o, incluso, la ideología universitaria del desprecio de la gestión y la pedagogía (*cf.* L. WILSON, *The Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession,* Nueva York, Oxford University Press, 1942).

han recibido; por el hecho, sobre todo, de que la institución escolar es la única en detentar completamente, en virtud de su propia función, el poder de seleccionar y de formar, por una acción que se ejerce en todo el período de aprendizaje, a aquellos a los que confía la tarea de perpetuarla y se halla, por lo tanto, en la posición por definición más favorable para imponer las normas de su autoperpetuación, aunque sólo fuese al usar de su *poder de reinterpretar las normas externas*; por el hecho, en fin, de que los profesores constituyen los productos más acabados del sistema de producción que están, entre otras cosas, encargados de reproducir, se comprende que, como señalaba Durkheim, las instituciones de enseñanza tengan una historia relativamente autónoma y que el «tempo» de la transformación de las instituciones y de la cultura escolar sea particularmente lento. De todos modos, sin relacionar la autonomía relativa del sistema de enseñanza y de su historia con las condiciones sociales de realización de su función propia, nos condenaríamos, como lo revelan el texto de Halbwachs y la misma tentativa de Durkheim, a explicar circularmente la autonomía relativa del sistema por la autonomía relativa de su historia, y viceversa.

En efecto, no se podrían explicar completamente las características genéricas que todo sistema de enseñanza debe a su función propia de inculcación y a su autonomía relativa sin tener en cuenta las condiciones objetivas que, en un momento dado, permiten a un sistema de enseñanza ejercer un grado determinado y un tipo particular de autonomía. Hay que construir, pues, el sistema de las relaciones entre el *sistema de enseñanza y los otros subsistemas, sin dejar de* especificar estas relaciones con referencia a la estructura de las relaciones de clase, para percibir que la autonomía relativa del sistema de enseñanza es siempre la contrapartida de una dependencia más o menos completamente oculta por la especificidad de las prácticas y de la ideología que autoriza esta autonomía. En otras palabras, a un grado y a un tipo dados de autonomía, es decir, a una forma determinada de la correspondencia entre la función propia y las funciones externas, corresponden siempre un tipo y un grado determinados de dependencia respecto a otros sistemas, es decir, en última instancia respecto a la estructura de las relaciones de clase.[17] Si la institución escolar que Durkheim observa-

17. Todo sistema escolar desempeña el conjunto de las funciones que corresponden al conjunto de relaciones posibles con otros sistemas —en mayor o menor grado y según unas formas determinadas en

ba, ha podido aparecerle como más conservadora aún que la Iglesia, es porque debía poder de desarrollar hasta tal punto su tendencia transhistórica a la autonomización al hecho de que el conservadurismo pedagógico realizaba entonces su función de conservación social con mayor eficacia cuanto mejor disimulada estuviera. Así, sin analizar las condiciones sociales e históricas que hacían posibles el perfecto acuerdo entre el modo de inculcación y el contenido inculcado, característico de la enseñanza tradicional, Durkheim estaba condenado a incluir en la función propia de todo sistema de enseñanza, definido como «conservación de una cultura heredada del pasado», lo que no es más que una combinación particular, incluso si es históricamente muy frecuente, de la función propia y de las funciones externas.[18] Cuando la cultura que la Escuela tiene objetivamente por función conservar, inculcar y consagrar tiende a reducirse a la relación con la cultura que está investida de una función social de distinción por el solo hecho de que las condiciones de su

cada caso por la estructura de las relaciones entre las clases—, de tal modo que su propia estructura y funcionamiento están siempre ordenados en relación a una estructura determinada de funciones posibles. La construcción del sistema de configuraciones posibles del sistema de funciones no sería más que un ejercicio escolar si no permitiese tratar cada combinación histórica como un caso particular de un conjunto ideal de combinaciones posibles de funciones y hacer surgir, de este modo, todas las relaciones entre el sistema de enseñanza y los otros subsistemas, empezando, evidentemente, por las relaciones nulas o negativas, que, por definición, son las más disimuladas.

18. Vemos que al incluir en la definición de la función propia, y por tanto, transhistórica, del sistema de enseñanza unas características que derivadas de un estado históricamente determinado de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase, Durkheim tiende implícitamente a presentar como una ley transhistórica una relación cuyo estatuto epistemológico es siempre el de las «generalizaciones por accidente», regularidades históricas sin excepción hasta ahora, pero cuyo contrario sigue siendo sociológicamente posible. Negarse a tomar los productos de la historia, por recurrentes que éstos sean, por expresiones de una naturaleza histórica («no hay sociedad conocida en que...») o incluso de una naturaleza humana («los hombres serán siempre hombres») no equivale a suscribir las utopías pedagógicas que se atribuyen la compatibilidad automática de la función propia con cualquier función externa. Conociendo la tendencia a justificar el orden establecido mediante referencias a la «naturaleza de las cosas» que caracteriza el pensamiento conservador, puede verse el partido que los filósofos pesimistas de la historia, siempre dispuestos a transmutar la regularidad histórica sin excepción en ley necesaria y universal, podrían sacar de la eternización de la relación entre acción escolar y conservadurismo.

adquisición están monopolizadas por las clases dominantes, el «conservadurismo pedagógico» que, en su forma límite, no asigna más fines al sistema de enseñanza que el de conservarse idéntico a sí mismo, es el mejor aliado del «conservadurismo social y político», porque, bajo la apariencia de defender los intereses de un cuerpo particular y de autonomizar los fines de una institución particular, contribuye por sus efectos directos e indirectos al mantenimiento del «orden social». El sistema de enseñanza nunca ha podido dar la ilusión tan completa de la autonomía absoluta respecto a todas las demandas externas y, en particular, respecto a los intereses de las clases dominantes, como cuando la concordancia entre su función propia de inculcación, su función de conservación de la cultura y su función de conservación del «orden social» era tan perfecta que su dependencia respecto a los intereses objetivos de las clases dominantes podía quedar ignorada en la inconsciencia feliz de las afinidades electivas. Mientras nada viene a perturbar esta armonía, el sistema puede escapar en cierta medida a la historia encerrándose en la producción de sus reproductores como en un ciclo de eterno retorno, porque paradójicamente es ignorando cualquier otra exigencia que no sea la de su propia reproducción cuando más finamente contribuye a la reproducción del orden social.[19] Sólo la relación funcional entre el conservadurismo pedagógico de un sistema dominado por la obsesión de su autoperpetuación y el conservadurismo social permite explicar el apoyo permanente que los conservadores del orden universitario, por ejemplo, los defensores del latín, de la «agrégation» o de la tesis de letras, soportes institucionales de la relación culta con la cultura y la pedagogía inherente a la enseñanza humanista de las «humanidades», han encontrado y encuentran aún en Francia en las fracciones más conservadoras de las clases dominantes.[20]

19. Sin duda, no hay otro sistema en que las elecciones pedagógicas, en materia de programa, de ejercicio o de examen, estén tan completamente determinadas como en el sistema francés por los imperativos de la formación de maestros conformes a las normas tradicionales: es la lógica de una enseñanza que tiende a organizarse enteramente con vistas a la preparación a la enseñanza lo que expresan los profesores franceses cuando en sus juicios y en su práctica pedagógica miden, al menos inconscientemente, a todos los estudiantes según un modelo perfecto del estudiante, que no es otro que el «buen alumno» que ellos fueron y que «promete» convertirse en el profesor que ellos son.

20. La relación de dependencia por la independencia que une un sistema de enseñanza a los intereses materiales y simbólicos de las

Dado que las condiciones históricas y sociales que definen los límites de la autonomía relativa que un sistema de enseñanza debe a su función propia definen al mismo tiempo las funciones externas de su función propia, todo sistema de enseñanza se caracteriza por una *duplicidad funcional* que se actualiza plenamente en el caso de los sistemas tradicionales en los que la tendencia a la conservación del sistema y de la cultura que éste conserva encuentra una demanda externa de conservación social. En efecto, el sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa el poder aportar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase porque le basta con obedecer a sus reglas propias para obedecer al mismo tiempo y casi automáticamente a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido, es decir, para realizar simultáneamente su función social de reproducción de las relaciones de clase, asegurando la transmisión hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función, acreditando la ilusión de su autonomía absoluta. De este modo, la definición completa de la autonomía relativa del sistema de enseñanza con relación a los intereses de las clases dominantes debe tener siempre en cuenta los servicios específicos, que esta autonomía relativa presta a la perpetuación de las relaciones de clase: en efecto, el sistema escolar debe a su aptitud particular para autonomizar su funcionamiento y para obtener el reconocimiento de su legitimidad al acreditar la representación de su neutralidad, su aptitud particular para enmas-

---

clases dominantes o, más concretamente, a las fracciones dominantes de estas clases, puede ser captada por la encuesta bajo la forma de la convergencia o la divergencia de opiniones que las diferentes categorías de profesores y las diferentes clases o fracciones de clase formulan sobre los problemas pedagógicos. Así, por ejemplo, el análisis de las respuestas a una encuesta que trata, entre otras cosas, de la enseñanza de latín, la «agrégation», la formación profesional o las funciones respectivas de la escuela y de la familia en materia de educación, permite percibir, más allá de las manifestaciones de la antigua alianza que unía las fracciones dominantes de la burguesía a los profesores más adictos al modo de reclutamiento y de formación tradicional y, al mismo tiempo, a la representación tradicional de la cultura («humanidades»), los signos premonitorios de una nueva alianza que une las fracciones de las clases dominantes más directamente ligadas a la producción o a la gestión del aparato de Estado, a las categorías de profesores capaces de expresar sus intereses categoriales de conservación universitaria en el lenguaje tecnocrático de la racionalidad y de la productividad (encuesta nacional a través de la prensa sobre la situación del sistema de enseñanza).

carar su contribución a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases, no siendo el enmascaramiento de este servicio el menor de los servicios que su autonomía relativa le permite prestar a la conservación del orden establecido.[21] El sistema de enseñanza sólo logra realizar perfectamente su función ideológica de legitimación del orden establecido porque esta obra maestra de mecánica social logra ocultar como por un encajonamiento de cajas con doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación, es decir, la función de integración intelectual y moral, a la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase característica de esta sociedad.[22] Así es, por ejemplo, como más perfectamente aún que el cuerpo de agentes del Estado, «esta casta que, pareciendo estar fuera y, por así decir, por encima de la sociedad, como observa Engels, confiere al Estado una apariencia de independencia respecto a la sociedad», el cuerpo de profesores pone la autoridad moral de su ministerio pedagógico (autoridad tanto mayor cuanto que parece no deber nada a una institución escolar que parece asimismo no deber nada al Estado o a la sociedad) al servicio de la ideología de las libertades universitarias y de la igualdad escolar. Si las prácticas pedagógicas o las ideologías profesionales de los profesores no son nunca completa y directamente reductibles o irreductibles al origen y a la pertenencia de clase de estos agentes, es porque, tal como demuestra la historia escolar de Francia, expresan por medio de su polisemia y su polivalencia funcional la coincidencia estructural entre el ethos que los agentes deben a su clase social de origen y

21. Resulta legítimo tratar la autonomía relativa del sistema de enseñanza como la condición necesaria y específica del cumplimiento de sus funciones de clase, porque el éxito de la inculcación de una cultura legítima y de la legitimidad de esta cultura supone el reconocimiento de la autoridad propiamente pedagógica de la institución y de sus agentes, es decir, el desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales que fundamentan esta autoridad. En otras palabras, la legitimidad pedagógica supone la delegación de una legitimidad preexistente, pero al producir el reconocimiento de la autoridad escolar, es decir, el desconocimiento de la autoridad social que la funda, la institución produce la legitimación de la perpetuación de las relaciones de clase, por una especie de círculo de prioridades recíprocas.

22. Vemos que, por una paradoja que le confiere toda la fecundidad heurística y que elude la mayoría de los que utilizan la noción de autonomía relativa, hay que extraer todas las consecuencias de la autonomía para no perder nada de la dependencia que se realiza a través de ella.

de pertenencia y las condiciones de actualización de este ethos que están objetivamente inscritas en el funcionamiento de la institución y en la estructura de sus relaciones con las clases dominantes.[23]

Así, los profesores de enseñanza primaria pueden reformular sin dificultad en la ideología universalista de la Escuela liberadora una disposición jacobina sobre la reivindicación ética de la igualdad formal de las posibilidades que le adjudica su origen y pertenencia de clase y que, en la historia social de Francia, ha llegado a ser indisociable de su retraducción en la ideología escolar de la salvación social por el mérito escolar. Del mismo modo, la representación de las virtudes y de la excelencia escolar que orienta todavía las prácticas pedagógicas en la enseñanza secundaria francesa, incluso científica, reproduce, no sin arrastrar la marca de las reinterpretaciones pequeñoburguesa o universitaria, una definición social de la excelencia intelectual y humana en la que la inclinación genérica de las clases privilegiadas por el

23. Vemos, por ejemplo, que el peso relativo de los profesores procedentes de la pequeña burguesía decrece a medida que nos elevamos en la jerarquía de los niveles de la enseñanza, es decir, a medida que se va acusando la contradicción inscrita en la función profesional y que se va afirmando de una manera más completa la primacía de la relación con la cultura característica de las clases privilegiadas: en 1964, un 36 % de los maestros de escuelas menores de 45 años procedían de las clases populares, un 42 % de la pequeña burguesía, y 11 % de la media o de la gran burguesía, mientras que entre los profesores (sin distinguir entre los de instituto y universidad) el 16 % procedían de las clases populares, el 35 % de la pequeña burguesía y un 34 % de la media y la gran burguesía. En ausencia de estadísticas, podemos hacernos una idea del origen social de los profesores de enseñanza superior considerando el origen social de los alumnos de la Escuela normal superior: el 6 %, clases populares; el 27 %, clases medias, y el 67 %, clases altas. Si bien es indudable que las diferentes categorías de profesores deben gran parte de sus características a la posición que ocupan en el sistema de enseñanza, es decir, a las relaciones de competencia, rivalidad o alianza, declaradas o tácitas, que mantienen con las otras categorías (piénsese, por ejemplo, en la enseñanza secundaria, en las divergencias que separan a los maestros, y a los profesores tradicionales de este nivel de enseñanza) y a la trayectoria escolar con el tipo de formación correlativo, que les ha conducido a esta posición, hay que tener también en cuenta que todas estas características están estrechamente unidas a diferencias de origen social, de manera que categorías de profesores, que no difieren demasiado entre sí en lo que concierne a las condiciones de existencia y a la situación profesional, pueden diverger en sus actitudes profesionales y extraprofesionales por una serie de diferencias que son irreductibles a oposiciones de intereses categoriales y que remiten más allá de la pertenencia de clase, a la clase de origen.

culto a las maneras se especifica según las normas de una tradición aristocrática de elegancia mundana y de buen gusto literario perpetuada por un sistema de enseñanza impregnado de valores jesuíticos: como la escala de valores dominantes, la jerarquía escolar de las aptitudes se organiza según las oposiciones entre lo «brillante» y lo «serio», lo «elegante» y lo «laborioso», lo «distinguido» y lo «vulgar», la «cultura general» y la «pedantería», en pocas palabras, entre la cultura politécnica y el dominio técnico;[24] todas estas dicotomías son producidas por un principio de clasificación tan fuerte que, aunque debe especificarse según los dominios y momentos, puede organizar todas las jerarquías y las superposiciones de las jerarquías del mundo universitario y consagrar las diferencias sociales constituyéndolas en distinciones escolares. La oposición entre el «bueno en tema» y el «bueno en francés»[25] sólo es una de las actualizaciones del mismo principio de división que opone también los especialistas en lo general salidos de las escuelas superiores (ENS, Polytechnique, ENA) a los especialistas producidos por las escuelas de segundo nivel, es decir, la gran burguesía a la pequeña burguesía y la «puerta grande» a la «puerta pequeña».[26] En cuanto a los profesores de enseñanza superior,

24. Este sistema de oposiciones propiamente universitarias no tendría, sin duda, un rendimiento clasificatorio y una eficacia simbólica tales si no evocase indirectamente la oposición entre teoría y práctica en la que se expresa la división fundamental entre trabajo manual y trabajo no manual. Al privilegiar de manera sistemática uno de los polos de una serie de oposiciones paralelas (con una concesión de la preeminencia a las disciplinas teóricas, al culto literario de la forma y al gusto del formalismo matemático o a la depreciación absoluta de la enseñanza técnica), el sistema de enseñanza privilegia al mismo tiempo a los que han tenido el privilegio de recibir, de una familia relativamente liberada del pragmatismo impuesto por las urgencias de la necesidad económica, la aptitud al dominio simbólico, es decir, en primer lugar verbal, de las operaciones prácticas y la relación distante, fría y «desinteresada» con el mundo, con los demás y, por tanto, con el lenguaje y con la cultura que son exigidos por la Escuela, particularmente cuando se trata de adquirir disposiciones tan fuertemente valorizadas como la disposición propiamente estética o la actitud científica.

25. Tema: traducción del francés a un idioma extranjero; versión: traducción al francés. *(N. del T.)*

26. Puede leerse, en el *Dictionnaire des Idées reçues*, «tema: en el colegio, prueba la aplicación, como la versión prueba la inteligencia. Pero en la vida nos reímos de los aplicados. Sería fácil mostrar que, para la alta burguesía industrial y política, el alumno de l'École normale supérieure que, en la ideología profesoral, representa el ideal de hombre cultivado, es prácticamente al alumno del ENA (que encarna

hijos de pequeñoburgueses que no deben su excepcional promoción social más a que a su aptitud para transformar en soltura escolar, a base de empeño y docilidad, un empeño dócil de alumno empollón, o hijos de la media y gran burguesía que al menos han tenido que hacer como si renunciaran a los beneficios temporales prometidos por su nacimiento para dar una imagen de su seriedad universitaria, todas sus prácticas revelan la tensión entre los valores aristocráticos que se imponen en el sistema escolar francés tanto en virtud de su tradición propia como en razón de sus relaciones con las clases privilegiadas y los valores pequeñoburgueses que favorece, incluso entre aquellos que no los deben directamente a su origen social, un sistema que conduce a sus agentes, por el hecho de su función propia y de su posición respecto al poder, a ocupar un lugar subalterno en la jerarquía de las fracciones de las clases dominantes: [27] una institución que autoriza y anima a agentes de transmisión intercambiables a desviar la autoridad de la institución para provocar la ilusión de una creación inimitable, proporciona un terreno particularmente favorable al juego de censuras cruzadas y acumuladas que permite la referencia sucesiva, y a veces simultánea, al culto escolar del brío y al gusto académico de la justa medida. Los profesores de enseñanza superior encuentran, así, en las ambigüedades mismas de una ideología, en la que se expresan a la vez la dualidad social del reclutamiento del cuerpo y la ambivalencia de la definición objetiva del puesto profesional, el mejor instrumento para reprimir sin contradecirse todas las desviaciones respecto a dos sistemas de normas contradictorias en más de un aspecto. Se comprende que el desprecio soberano respecto a las virtudes laboriosas del trabajador intelectual, retraducción universitaria del aristocratismo del talento —que retraduce de acuerdo asimismo con las exigencias de la herencia burguesa la ideología aristocrática del nacimiento— se conjuga sin dificultad con la reprobación moral del éxito,

---

una cultura mundana de acuerdo con la moda) lo que el «aplicado» es al hombre cultivado según los cánones de la escuela tradicional.

27. La discordancia estructural entre la posición eminente en la institución y la posición fuera de la institución que resulta de la posición inferior (o marginal) de la institución dentro de la estructura del poder podría constituir uno de los más sólidos principios explicativos de las prácticas y opiniones de los profesores de enseñanza superior (parecidos, desde este punto de vista, a los oficiales superiores).

inmediatamente comprendido como compromiso mundano, y con la defensa puntillosa de los derechos estatutarios, incluso contra los derechos de la competencia; todas estas actitudes expresan, en una forma propiamente universitaria, la propensión pequeñoburguesa a sacar partido de una afirmación apotropaica de la mediocridad universal. Así, todas las normas universitarias, tanto las que presiden la selección de los estudiantes o la cooptación de profesores, como las que rigen la producción de los cursos, las tesis o incluso los trabajos con pretensiones científicas, tienden siempre a favorecer el éxito, al menos en el seno de la institución, de un tipo moral de hombre y de obra definidos por una doble negación, es decir, por la brillantez sin originalidad y la pesadez sin peso científico o, si se quiere, la «pedantería de la ligereza» y la coquetería de la erudición.

Aunque esté casi siempre dominada por la ideología burguesa de la gracia y del don, la ideología pequeñoburguesa de la ascesis laboriosa consigue marcar profundamente las prácticas escolares y las opiniones acerca de estas prácticas, porque encuentra y reactiva una tendencia a la justificación ética por el mérito que, incluso relegada o inhibida, es inherente a la ideología dominante. Pero no se comprendería el sincretismo de la moral universitaria si no se viera que la relación de subordinación y de complementariedad que se establece entre las ideologías pequeñoburguesas y granburguesa *re-produce* (*en el doble sentido del término*), en la lógica relativamente autónoma de la institución escolar, una relación de alianza antagónica, que se observa en otros terrenos y en particular en la vida política, entre la pequeña burguesía y las fracciones dominantes de la burguesía: predispuesta, por su doble oposición a las clases populares y a las clases dominantes, a servir al mantenimiento del orden moral, cultural y político, y de este modo a aquellos a los que sirve este orden, la pequeña burguesía parece estar condenada por la división del trabajo a servir con celo en los puestos de cuadros subalternos y medios de las burocracias encargadas de mantener el orden, ya sea inculcando el orden o llamando al orden a los que no lo han interiorizado.[28]

28. Para sugerir las funciones de dominación que asume la división del trabajo entre la pequeña y la alta burguesía y, en particular, la función de «cabeza de turco» y de elemento de contraste que asumen los agentes subalternos encargados de ejercer por delegación una coacción física o simbólica, bastaría enumerar algunos de los pares de oposiciones más significativos de esta oposición funcional, por ejem-

Es preciso, pues, relacionar las propiedades de estructura y de funcionamiento que un sistema de enseñanza debe a su función propia y a las funciones externas de esta función propia con las disposiciones socialmente condicionadas que los agentes (emisores o receptores) deben a su origen y a su pertenencia de clase tanto como a la posición que ocupan en la institución, para comprender adecuadamente la naturaleza de las relaciones que unen el sistema escolar a la estructura de las relaciones de clase y poner de manifiesto. sin caer en una especie de metafísica de la armonía de las esferas o del providencialismo de lo mejor y lo peor, las correspondencias, homologías o coincidencias reductibles en último término a convergencias de intereses, alianzas ideológicas y afinidades entre los habitus.[29] Incluso si se desecha la posibilidad de sujetarse al discurso interminable que pretendería recorrer en cada caso la red completa de las relaciones que confieren su sentido completo a cada relación, basta con contemplar a propósito de una relación parcial, el sistema de relaciones circulares que unen ≪estructuras≫ y ≪prácticas≫, por la mediación de los habitus como productos de las estructuras, productores de prácticas y reproductores de estructuras, para definir los límites de validez (es decir, la validez en estos límites) de una expresión abstracta como la de «sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase»: así se plan-

plo, el coronel, «padre del regimiento», y el sargento, «terror del cuartel»; el juez y el «poli»; el patrón y el contramaestre, el alto funcionario y el empleado en contacto con el público; el médico y el enfermero o el psiquiatra y el loquero; y, en fin, dentro del sistema universitario, el director de instituto y el jefe de estudios o el profesor y el celador. Veamos, por ejemplo, el doble juego que autoriza la dualidad de funciones y de personal, en el sistema de enseñanza: la desvalorización proclamada o tácita de la burocracia de los administradores escolares y de los agentes de encuadramiento constituyen uno de los resortes más seguros y económicos del carisma de la institución.

29. Para hacer ver la distancia que separa al análisis de las mediaciones concretas de la formulación teórica que, en el mejor de los casos, la resume y, en el peor, la exime, basta con revisar algunos de los análisis de este libro que, reducidos a su estenografía abstracta, se enunciarían, por ejemplo, como «el sistema de las relaciones de comunicación entre niveles de emisión y niveles de recepción sistemáticamente definidos por las relaciones entre el sistema de enseñanza como sistema de comunicación y la estructura de relaciones entre las clases» (caps. I y II); y también, como «sistema de relaciones entre el sistema de valores escolares, definidos por sus relaciones con los valores de las clases dominantes, y el sistema de valores derivados del origen y de la pertenencia social del cuerpo de agentes» (cap. IV).

sea, al mismo tiempo, el principio del trabajo empírico que permite soslayar la alternativa mundana y ficticia entre el panestructuralismo mecánico y la afirmación de los derechos imprescriptibles del sujeto creador o del agente histórico.[30] En la medida en que define las condiciones originarias de producción de las diferencias entre los habitus, la estructura de las relaciones de clase, entendida como campo de fuerzas que se expresa a la vez en los antagonismos directamente económicos o políticos y en un sistema de posiciones y de oposiciones simbólicas, proporciona el principio explicativo de las características sistemáticas que reviste, en los distintos dominios de actividad, la práctica de los agentes de una clase determinada, incluso si esta práctica debe en cada caso su forma específica a las leyes propias, de cada uno de los subsistemas considerados.[31] Así, si no se comprende que sólo por la mediación de la pertenencia de clase, es decir, a través de las acciones de agentes inclinados a actualizar en las prácticas más diferentes (fecundidad, nupcialidad, conductas económicas, políticas o escolares) los mismos tipos fundamentales de habitus, se establece la relación entre los distintos subsistemas, nos exponemos a reificar estructuras abstractas reduciendo la relación entre estos

30. Sobre el papel que desempeña el concepto de hábitos en la superación de esta alternativa precientífica que, incluso en sus formas vanguardistas, evoca en más de un punto, el viejo debate sobre los determinismos sociales y la libertad humana, ver P. BOURDIEU, el habitus como mediación entre estructura y praxis, nota final a Erwin PANOFSKY, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Éd. de Minuit, 1967, pp. 135-167.

31. Todo parece indicar, por ejemplo, que es el mismo ethos ascético de la ascensión social el que está en el principio de las conductas en cuanto a fecundidad y de las disposiciones con respecto a la escuela de una parte de las clases medias: mientras que, en las categorías sociales más fecundas, como los asalariados agrícolas, agricultores y obreros, las posibilidades de entrar en sixième decrecen de una manera regular a medida que las familias aumentan en unidad, dichas posibilidades caen brutalmente en las categorías menos fecundas, artesanos y comerciantes, empleados y cuadros medios, en las familias de cuatro hijos y más, es decir, las que se distinguen del conjunto del grupo por su gran fecundidad. En vez de ver en el número de hijos la explicación causal del descenso de la tasa de escolarización, hay que suponer que la voluntad de limitar el número de nacimientos y la de dar una educación secundaria a los niños expresan, en las categorías que las asocian, una misma disposición ascética. Para analizar la relación entre el ethos de clase y la fecundidad, podríamos referirnos a P. BOURDIEU y A. RARBEL, «La fin d'un malthusianisme?», en DARRAS, *Le Partage des bénéfices*, París, Éditions de Minuit, 1966, páginas 134-154.

subsistemas a la fórmula lógica que permite reencontrar cualquiera de ellos a partir de uno de ellos; o peor, nos exponemos a restaurar las apariencias del funcionamiento real del «sistema social» únicamente a base de dar a los subsistemas, como hace Parsons, la figura antropomórfica de agentes ligados entre sí por intercambios de servicios, contribuyendo de este modo al buen funcionamiento del sistema que no sería más que el producto de su composición abstracta.[32]

Si, en el caso particular de las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, la armonía parece perfecta, es porque las estructuras objetivas producen los habitus de clase y, en particular, las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras: por ejemplo, la disposición a utilizar la Escuela y las predisposiciones a triunfar en ella dependen, como hemos visto, de las posibilidades objetivas de utilizarla y de triunfar que están ligadas a las distintas clases sociales, disposiciones y predisposiciones que constituye, a su vez, uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las probabilidades escolares como manifestación objetivamente observable de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase. Incluso las disposiciones y predisposiciones negativas que conducen a la autoeliminación, como por ejemplo el desprecio de sí mismo, la desvalorización de la Escuela y de sus sanciones o la resignación al fracaso o a la exclusión, pueden comprenderse como una anticipación consciente de las sanciones que la Escuela reserva objetivamente a las clases dominadas. Más profundamente, sólo una teoría adecuada del habitus como lugar de interiorización de lo externo y de la exteriorización de lo interno, permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que, de todas las funciones ideológicas de la Escuela, es sin duda la mejor disimulada. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional consigue aparen-

32. A pesar de que afirman la inmanencia de la estructura de las relaciones de clase a todos los niveles de la práctica social, los lectores estructuralistas de Marx, llevados por una reacción objetivista contra toda forma idealista de la filosofía de la acción, no quieren reconocer a los agentes más que como «soportes» de la estructura y se condenan a ignorar la cuestión de las mediaciones entre la estructura y la práctica, debido a que no confieren a las estructuras otro contenido que el poder —muy misterioso, después de todo— de determinar o sobredeterminar las otras estructuras.

tar que su acción de inculcación es completamente responsable de la producción del habitus culto o, por una contradicción aparente, que sólo debe su eficacia diferencial a las aptitudes innatas de los que la sufren, y que es independiente por lo tanto de todas las determinaciones de clase, cuando en realidad en el caso extremo no hace más que confirmar y reforzar un habitus de clase que, constituido fuera de la Escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares, contribuye de modo irreemplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen jerarquías sociales.[33] Para convencerse de que en un sistema de enseñanza tradicional todo predispone a servir a una función de conservación social, basta con recordar, entre otras cosas, la afinidad, por un lado, entre la cultura que inculca, su manera de inculcarla y la manera de poseerla que supone y produce este modo de adquisición, y por otro lado, entre el conjunto de estas características y las características sociales del público al que la inculca, siendo estas características asimismo solidarias de las disposiciones pedagógicas y culturales que los agentes de inculcación tienen por su origen social, por su formación, por su posición en la institución y por su pertenencia social. Dada la complejidad de la red de relaciones a través de la cual se realiza la función de legitimación del orden social, sería inútil, como vemos, pretender localizar su ejercicio en un mecanismo o en un sector del sistema de enseñanza: a pesar de todo, en una sociedad dividida en clases en la que la Escuela comparte con familias desigualmente dotadas de capital cultural y de la disposición a hacerlo fructificar, la tarea de reproducir este producto de la historia que constituye en un momento dado del tiempo el modelo legítimo de la disposición culta, nada sirve mejor al interés pedagógico de las clases dominantes que el «laisser-faire» pedagógico característico de la enseñanza tradicional,

33. Para verificar concretamente la concordancia de los efectos de la acción y de la selección escolares con los efectos de la educación pre o paraescolar que es dispensada de manera anónima por las condiciones de existencia, incluso cuando es especificada e investida de su significación propiamente pedagógica por la autoridad pedagógica de un grupo familiar, basta hacer señalar que, de la «sixième» al «Polytechnique», la jerarquía de los centros según el prestigio escolar y el rendimiento social de los títulos a los que conducen corresponde estrictamente a la jerarquía de estos centros según la composición social de su público.

porque esta acción por defecto, inmediatamente eficaz y, por definición, inaprehensible, parece predestinada para servir a la función de legitimación del orden social. Esto nos hace ver cuán ingenuo sería reducir todas las funciones ideológicas del sistema de enseñanza a la función de adoctrinamiento político o religioso que puede ejercerse, asimismo, según el modo de inculcación, de una forma más o menos larvada. Esta confusión, que es inherente a la mayor parte de los análisis de la función política de la Escuela, es tanto más perniciosa por cuanto el rechazo espectacular de la función de adoctrinamiento o, al menos, de las formas más declaradas de la propaganda política y de la instrucción cívica puede desempeñar a su vez una función ideológica enmascarando la función de legitimación del orden social, cuando, como lo muestra particularmente bien la tradición francesa de la Universidad laica, liberal o libertaria, la neutralidad proclamada respecto a los credos éticos y políticos, incluso, la hostilidad manifiesta hacia el poder hace menos sospechosa la contribución que sólo el sistema de enseñanza puede prestar al mantenimiento del orden establecido.

Así, para comprender los efectos sociales de las ilusiones comunes o cultas que están sociológicamente implicadas en el sistema de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase no son ilusorias, hay que remontarse al principio que orienta este sistema de relaciones: la legitimación por la Escuela del orden establecido supone el reconocimiento social de la legitimidad de la Escuela, reconocimiento que descansa, a su vez, en el desconocimiento de la delegación de autoridad que fundamenta objetivamente esta legitimidad o, más exactamente, en el desconocimiento de las condiciones sociales de una armonía entre las estructuras y los habitus lo suficientemente perfecta como para engendrar el desconocimiento del habitus como producto reproductor de lo que lo produce y el reconocimiento correlativo de las estructuras del orden así reproducido. De esta forma, el sistema de enseñanza tiende objetivamente a producir, mediante el enmascaramiento de la verdad objetiva de su funcionamiento, la justificación ideológica del orden que reproduce a través de su funcionamiento. No es por casualidad que, víctimas del efecto ideológico de la Escuela, tantos sociólogos hayan separado de sus condiciones sociales de producción las disposiciones y las predisposiciones respecto a la Escuela, «esperanzas», «aspiraciones», «motivaciones», «voluntad»: olvidando que las con-

diciones objetivas determinan a la vez las aspiraciones y el grado en que éstas pueden ser satisfechas, se permiten pregonar el mejor de los mundos cuando, al final de un estudio longitudinal de las carreras, descubren que, como por una armonía preestablecida, los individuos no han esperado nada que no hayan obtenido y no han obtenido nada que no hubieran esperado. Inculpando a los universitarios que sienten siempre «un sentimiento de culpabilidad ante la lectura de las estadísticas relativas al origen social de los estudiantes de la facultad», M. Vermot-Gauchy objeta que «nunca han pensado que la verdadera democratización consistiera quizás en favorecer el desarrollo de las enseñanzas mejor adaptadas a las características y el deseo de los niños procedentes de medios modestos o poco cultivados», y añade: «Poco les importa que por tradición social, aptitud adquirida por pertenecer a un medio determinado, etc., un hijo de obrero, intelectualmente brillante, prefiera orientarse hacia las antiguas escuelas prácticas o hacia las antiguas escuelas nacionales profesionales, para acceder, si tiene la capacidad suficiente, al diploma de técnico o de ingeniero de Artes y Oficios, por ejemplo, y el hijo de médico hacia la enseñanza clásica con perspectivas de acceder a las facultades.»[34] Felices, pues, las gentes «modestas» que, en su modestia, no aspiran, en el fondo, más que a lo que tienen, y bendito sea «el orden social» que tiene buen cuidado de no procurarles desgracias invitándoles a destinos demasiado ambiciosos, tan mal adaptados a sus aptitudes como a sus aspiraciones.

El Pangloss planificador ¿es acaso menos temible que el Pangloss metafísico? Convencidos de que basta con calcular para producir el mejor de los mundos escolares en la mejor de las sociedades posibles, los nuevos filósofos optimistas del orden social redescubren el lenguaje de todas las sociodiceas que intentan convencer de que el orden establecido es el que debe ser porque no hay ni siquiera necesidad de llamar al orden, es decir, a su deber, a las víctimas aparentes de este orden para que éstas acepten ser lo que deben ser. Se comprende que no puedan hacer otra cosa que callar, porque la asumen tácitamente, la función de legitimación y de conservación del orden establecido que realiza la Escuela cuando persuade de la legitimidad de su exclusión a las clases por ella excluidas, impidiéndoles comprender e impugnar los principios en nombre de los que les excluye. Los

34. M. Vermot-Gauchy, *op. cit.*, pp. 62-63.

veredictos del tribunal escolar son tan decisivos porque imponen simultáneamente la condena y el olvido de los considerandos sociales de la condena. Para que el destino social se transforme en vocación de la libertad o en mérito de la persona, como en el mito platónico en el que las almas que han sacado su «suerte» deben beber el agua del río del olvido antes de volver a descender a la tierra para vivir en ella el destino que les ha sido adjudicado, es necesario y suficiente con que la Escuela, «hierofante de la Necesidad», consiga convencer a los individuos de que ellos mismos han escogido o conquistado los destinos que la necesidad social les había asignado previamente. Mejor que las religiones políticas cuya función más constante ha sido, como observa Max Weber, la de dotar a las clases privilegiadas de una teodicea de su privilegio, mejor que las soteriologías del más allá que contribuían a perpetuar el orden social mediante la promesa de una subversión póstuma de este orden, mejor que una doctrina como la del *Kharma* en la que Weber veía la obra maestra de las teodiceas sociales, porque justifica a la cualidad social de cada individuo en el sistema de castas por su grado de cualificación religiosa en el ciclo de transmigraciones, la Escuela consigue hoy, con la ideología de los «dones» naturales y de los «gustos» innatos, legitimar la reproducción circular de las jerarquías sociales y de las jerarquías escolares.

Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase.[35] Para convencerse de ello, basta con escuchar a un planificador consecuente que,

35. Hay pocas instituciones que estén tan protegidas contra la investigación sociológica como el sistema de enseñanza. Aunque es verdad que la Escuela tiene por función enmascarar las funciones externas de su función propia y que no puede realizar esta función ideológica más que disimulando que la está cumpliendo, la ciencia no puede tener un objeto, en este caso, más que a condición de tomar por objeto lo que obstaculiza la construcción del objeto. Rehusar semejante proyecto científico equivale a condenarse a la adhesión ciega o cómplice a la inmediatez del dato, tanto si esta dimisión teórica se oculta mediante el rigor declarado de los procedimientos empíricos, como si se legitima invocando el ideal de la «neutralidad ética», como simple pacto de no agresión al orden establecido. Si la única ciencia posible es la de lo oculto, la ciencia de la sociedad es, por esencia, crítica, y ello sin que los investigadores que escoge el trabajo científico haga necesariamente una opción crítica: en este caso, lo oculto es un secreto, y muy bien guardado, aunque nadie sea responsable de

preguntándose por los medios más seguros de realizar una selección anticipada de los sujetos aptos para triunfar escolarmente y para aumentar de esta forma el rendimiento técnico del sistema escolar, se pregunta por las características de los candidatos a los que se puede tener en cuenta: «En una democracia, las instituciones subvencionadas con fondos públicos no pueden retener abiertamente ciertas características como criterios de selección. Entre las características que normalmente parecería justificado tener en cuenta, están el sexo, el origen social, el tiempo pasado en la escuela, la apariencia física, el acento o la entonación, el status socioeconómico de los padres y el prestigio de la última escuela frecuentada (...). Pero aunque se demostrara que aquellos cuyos padres están situados muy abajo en la jerarquía social tienden a revelarse como opciones erróneas por sus resultados escolares en la Universidad, un sesgo directo y manifiesto de la política de selección contra estos candidatos sería inaceptable.»[36] En pocas palabras, el tiempo (y por lo tanto el dinero) malgastado es también el precio que hay que pagar para que siga enmascarada la relación entre el origen social y los resultados escolares porque, queriendo hacer a un coste menor y más rápidamente lo que el sistema hará de todas formas, se pondría de manifiesto, anulándola al mismo tiempo, una función que sólo se puede ejercer si permanece oculta. Es siempre a costa de un gasto o de un derroche de tiempo que el sistema escolar legitima la transmisión del poder de una generación a otra, ocultando la relación entre el punto de partida y el punto de llegada social de la trayectoria escolar, gracias a lo que, en el límite, sólo es un efecto de certificación que ha hecho posible la duración espectacular y a veces hiperbólica del aprendizaje De modo más general, si el tiempo perdido no se ha consumido en pura pérdida es porque en él se ha realizado una transformación de las disposiciones con respecto al sistema y a sus sanciones que es indispensable para el funcionamiento del sistema y la realización de sus funciones: lo que separa

---

guardarlo, porque contribuye a la reproducción de un «orden social» basado en el enmascaramiento de los más eficaces mecanismos de su reproducción y que, en consecuencia, sirve a los intereses de los que tienen interés por la conservación de este orden.

36. R. K. KELSALL, «University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance — A Critical Appraisal of the British Evidence», en Paul HAMOS (ed.): *Sociological Studies in British University*, «The Sociological Review»: Monograph núm. 7, Keele, oct. 1963, p. 99.

de la autoeliminación diferida la eliminación inmediata, sobre la base de una previsión de las probabilidades objetivas de eliminación, es el tiempo que se necesita para que los excluidos se persuadan de la legitimidad de su exclusión. Si, para eliminar a las clases más alejadas de la cultura escolar, los sistemas de enseñanza recurren cada vez más frecuentemente a las «formas suaves», que son por otra parte más costosas en tiempo y en medios, es porque, a título de institución de policía simbólica, condenada a defraudar en algunos las aspiraciones que fomenta en todos, el sistema de enseñanza debe proporcionarse los medios de obtener el reconocimiento de la legitimidad de sus sanciones y de sus efectos sociales, de manera que unas instancias y unas técnicas de manipulación organizada y explícita no puedan dejar de aparecer cuando la exclusión no es suficiente por sí misma para imponer la interiorización de la legitimidad de la exclusión.[37]

De esta forma, el sistema escolar, con las ideologías y los efectos que engendra su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de la legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de que los privilegios han sido para formaciones sociales que diferían tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases como por la natura-

37. El sistema de enseñanza francés, que en su forma tradicional exigía y obtenía el reconocimiento de los veredictos sin apelación que expresan una jerarquía siempre unívoca (incluso cuando se escondía bajo una exposición de jerarquías), se opone en este aspecto a sistemas que, como la Universidad americana, prevén la resolución institucional de las tensiones resultantes de la distancia entre las aspiraciones que contribuyen a inculcar y los medios sociales para realizarlas: en el límite, vislumbramos una serie de universidades que, asumiéndose de una forma casi explícita como un caso particular del sistema de las instituciones de policía simbólica, se dotan de todos los instrumentos institucionalizados (tests, sistema de desvíos y de vías muertas, que constituyen una universidad sutilmente jerarquizada bajo una apariencia de diversidad) y del personal especializado (psicólogos, psiquiatras, consejeros para la orientación, psicoanalistas) que permite la manipulación discreta y amable de aquellos que son condenados, excluidos o relegados por la institución. Esta utopía permite percibir que la «racionalización» de los instrumentos técnicos e institucionales de la exclusión, orientación e inculcación de la adhesión a la orientación y a la exclusión permitiría al sistema escolar desempeñar, de una forma más eficaz —al ser más irreprochable— las funciones que cumple actualmente cuando selecciona y, ocultando los principios de su selección, obtiene la adhesión a esta selección y a los principios que la sostienen.

leza del privilegio transmitido: ¿es que acaso no contribuye a convencer a cada sujeto social de que se quede en el sitio que le corresponde «por naturaleza», de mantenerse en él y de valorarlo, *ta heautou prattein*, como decía Platón? No pudiendo invocar el derecho de la sangre —que su clase ha rechazado históricamente a la aristocracia—, ni los derechos de la Naturaleza —arma dirigida en otras ocasiones contra las distinciones nobiliarias que correría el riesgo de volverse contra la «distinción» burguesa—, ni las virtudes ascéticas que permitían a los empresarios de primera generación justificar su éxito por sus méritos, el heredero de los privilegios burgueses debe recurrir hoy a la certificación escolar que atestigua a la vez sus dones y sus méritos. La idea antinatural de una cultura de nacimiento supone y produce la ceguera de las funciones de la institución escolar que asegura la rentabilidad del capital cultural y legitima su transmisión enmascarando que realiza esta función. Así, en una sociedad en la que la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares, la Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión.

Apéndice

La evolución de la estructura de las probabilidades de acceso a la enseñanza superior: ¿deformación o traslación?

Hay cuestiones, como por ejemplo la de la «democratización» del reclutamiento de la población escolarizada, que están tan estrechamente integradas en una problemática ideológica que predetermina, si no las respuestas posibles, sí al menos las lecturas posibles de estas respuestas, que a veces se duda, no ya en intervenir, sino aun en aparentarlo, incluso *con razones científicas*, en un debate en el que la razón científica cuenta tan poco. Es curioso, por ejemplo, que quienes fueron los primeros en clamar por la «democratización», sin el menor rastro de una prueba cifrada o fundándose en la comparación apresurada y partidista de simples porcentajes de los representantes de cada categoría social en la población escolarizada,[1] se apresuren hoy a denunciar como efecto de una obsesión ideológica toda tentativa de medir científicamente la evolución de las probabilidades de acceso a los diversos niveles y a los distintos tipos de enseñanza en función del origen social: para apreciar plenamente la paradoja, hay que saber que la medida de la evolución de las probabilidades escolares en un período suficientemente largo sólo es posible después de la publica-

1. Porcentajes que casi siempre se toman, sin ninguna precaución metodológica, de estadísticas construidas según categorías dispares en el tiempo y en el espacio y en relación a subconjuntos mal definidos o cambiantes de la población escolarizada; así, por ejemplo, en un artículo, que constituye un caso límite, se resuelve la cuestión de la democratización de la enseñanza (reducida, por un juego de palabras, a la cuestión de la composición social de la población estudiantil) basándose en estadísticas que, con vistas al establecimiento de series cronológicas, se ven obligadas a incluir a los cuadros subalternos, medios y superiores de la función pública en una única categoría que recibe el nombre de «funcionarios civiles y militares»; esta división es todavía más sorprendente si tenemos en cuenta que pretende sostener un «análisis» destinado a demostrar el paso desde un «reclutamientos burgués» a un «reclutamiento medio».

ción por el BUS (Bureau Universitaire de Statistique) de series estadísticas ventiladas según categorías relativamente pertinentes.[2] En oposición a la simple manipulación de las tasas de representación de las distintas categorías de estudiantes en el conjunto de la población estudiante (implícita o explícitamente tratada como un imperio dentro de otro imperio), la construcción de las probabilidades objetivas de escolarización ligadas a las distintas categorías sociales obliga a comparar la parte de los supervivientes escolares de cada categoría con el conjunto de la categoría de origen: de esta forma se obtiene uno de los medios más eficaces para analizar empíricamente el sistema de las relaciones que unen, en un momento dado del tiempo, el sistema de enseñanza y la estructura de las clases sociales, y simultáneamente para medir la transformación en el tiempo de este sistema de relaciones.[3]

Esta construcción constituye, de todas formas, el único medio capaz de evitar todos los errores que resultan de la autonomización de una población de supervivientes que no deben tanto lo esencial de sus características a la «composi-

2. En 1963, tuvimos que limitarnos a un cálculo relativo a un único año de las probabilidades de acceso a la enseñanza superior y de las probabilidades condicionales de acceso a las diferentes facultades en función del origen social y del sexo (cálculo efectuado por vez primera de esta forma) porque hasta el año 1968 las estadísticas de la población estudiantil, por categoría socio-profesional de origen, por sexo y por facultad, relativas a las épocas anteriores, incluían en una misma categoría a todos los funcionarios civiles y militares sin distinción de grado... [*Cf.* P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *Les héritiers*, París, Éd. de Minuit, 1964, pp. 15 y ss. (cuadro de las probabilidades) y pp. 145 y ss. (nota sobre el método utilizado en la construcción de este cuadro).]

3. Así, a partir del momento en que se relaciona la evolución de la parte relativa de los estudiantes originarios de las clases medias en la población estudiantil con la evolución de la parte relativa de las clases medias en la población activa francesa, percibimos inmediatamente hasta qué punto son ficticios los análisis que tienden a interpretar el paso ligeramente creciente de esta categoría de estudiantes (identificada por la profesión del padre *en el momento de matricularse en la facultad*) como una indicación de la creciente participación de estas clases a los beneficios de la escolarización superior: en efecto, entre 1962 y 1968, las categorías sociales más numerosas y representativas de las clases medias son, precisamente, las que han conocido, dentro de la población activa, las tasas de crecimiento más elevadas, es decir, + 34,2 % para los cuadros medios en su conjunto (+ 67 % para los profesores y las profesiones literarias y científicas) y + 26,4 % para los empleados, frente, por ejemplo, a + 4 % para los industriales y comerciantes (— 1,9 % para los industriales propiamente dichos). («Économie et statistique», núm. 2, junio 1968, p. 43.)

ción social» del grupo que constituyen como a sus relaciones objetivas con la categoría de la que son los representantes escolares, relaciones que se expresan, por ejemplo, en las tasas de selección diferencial según la clase social y el sexo;[4] más generalmente, sólo se hace intervenir de forma sistemática «el modo de pensamiento relacional» y se puede evitar el error que consiste en ver atributos sustanciales en las propiedades ligadas a una categoría, al no darse cuenta de que la significación adecuada de cada uno de los términos de una relación (por ejemplo, la que une las tomas de posición política con la pertenencia a una disciplina) sólo se puede establecer completamente en el interior del sistema de las relaciones que recubren y enmascaran: piénsese, por ejemplo, en la literatura de «sociólogos» sobre el papel de los sociólogos en el movimiento de mayo, o en las ingenuidades que inspira la tasa relativamente elevada de hijos de obreros en las facultades de ciencias cuando se deja de hacer referencia al casi monopolio de las clases privilegiadas en las escuelas científicas más importantes, es decir, cuando no se plantea el problema del reclutamiento social en la escala del sistema de los estudios científicos. La vigilancia frente a la tentación de tratar los elementos independientemente de las relaciones que los constituyen como sistemas nunca se impone tanto como en la comparación de épocas diferentes: así, para analizar la significación social de la parte de las distintas categorías sociales en las distintas facultades o las distintas disciplinas, hay que tener en cuenta la «posición» que cada facultad o cada disciplina ocupa en un momento dado del tiempo en el sistema de facultades y disciplinas, bajo pena de sucumbir a las ilusiones de la historia monográfica que, deducida implícitamente de la identidad de las palabras la identidad sustancial a través del tiempo de las instituciones o de los rasgos correspondientes, se condena a comparar lo incomparable y a dejar de comparar elementos que, incomparables cuando son analizados en sí mismos y por sí mismos, constituyen los términos verdaderos de la comparación porque ocupan posiciones homólogas en dos estados sucesivos del sistema de las instituciones de enseñanza.[5]

4. Para otros ejemplos, ver *supra*, cap. 3, pp. 187.

5. Así, por ejemplo, dado que el sistema de las «grandes écoles» no puede ser comprendido fuera de las relaciones que lo unen a las demás instituciones de enseñanza superior y dado que ninguna escuela particular puede ser analizada al margen de sus relaciones con las de-

Para los que deducen del crecimiento del volumen global de la población escolarizada en la enseñanza superior la «democratización» del público de las facultades, hay que recordar que este fenómeno morfológico puede encubrir una perpetuación del statu quo o incluso, en ciertos casos, un retroceso de la representación de las clases desfavorecidas tanto como una ampliación de la base social de reclutamiento.[6] El crecimiento de la tasa de escolarización de una clase de edad puede realizarse, en efecto, en beneficio casi exclusivo de las categorías sociales que eran ya las más escolarizadas o, al menos, proporcionalmente al reparto anterior de las desigualdades de escolarización. De modo más general, el crecimiento de los efectivos es el resultado de factores de distinto tipo: si, en Francia, el aumento del número de estudiantes traduce a la vez (al menos desde 1964) el crecimiento de los grupos de edad (consecuencia del crecimiento de la tasa de fecundidad desde 1946) y la elevación de la tasa de escolarización de las clases de edad superior a los dieciocho años, la ventilación de esta tasa global entre las tasas de escolarización de las distintas categorías socio-profesionales corre el gran riesgo de haber cambiado menos de lo que hace suponer la elevación continua de la tasa global de escolarización en la enseñanza superior.

Más exactamente, para conseguir una aproximación numérica de la estructura de las probabilidades socialmente condicionadas de acceder a la Escuela, y, sobre todo, para analizar la evolución en el tiempo de esta estructura, con-

---

más escuelas, es decir, haciendo abstracción de la posición que ocupa en un momento dado en el sistema de las «grandes écoles», una historia social de la «École Polytechnique» o de la «École normale supérieure» (de forma más precisa, una historia del reclutamiento social, de las carreras o, incluso, de las actitudes políticas o religiosas de los alumnos de estas escuelas) que ignorase la posición de cada una de ellas en el sistema de las «grandes écoles» y, de este modo, todo lo que se deriva de su *valor de posición* en la estructura de las relaciones entre el sistema de las «grandes écoles» y el sistema del poder, aunque sólo fuese a causa de la creación de la «École nationale d'administration», sería tan falaciosa como una historia de la Academia militar de Saint-Cyr, que, encerrándose en la ideografía, no comprendiese que otras escuelas (por ejemplo, las escuelas de agronomía) tienden a reemplazar progresivamente a la primera en el sistema de las «grandes écoles».

6. La hipótesis nunca puede ser totalmente excluida —al menos para un tipo particular de enseñanza— incluso en una enseñanza en expansión y en una situación de crecimiento económico. Podríamos encontrar un índice de esta tendencia en la evolución del reclutamiento de los estudios médicos.

La evolución de las probabilidades escolares según el origen social y el sexo entre 1961-62 y 1965-66

Categoría socio-profesional del padre		Probabilid. objetivas (probabilid. de acceso)		Probabilidades condicionales									
				Ciencias		Letras		Derecho		Medicina		Farmacia	
Años		61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66	61-62	65-66
Asalariados agrícolas	V	1,2	3,0	44,0	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5
	H	1,0	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3
	TTL	**1,1**	**2,7**	**34,7**	**45,0**	**50,0**	**38,0**	**12,5**		**2,8**	**3,3**	**0**	**0,8**
Agricultores	V	3,8	8,5	44,6	45,0	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2,0	2,2
	H	3,0	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6
	TTL	**3,4**	**8,0**	**37,0**	**39,2**	**38,1**	**35,0**	**16,2**		**5,6**	**6,2**	**3,1**	**3,3**
Obreros	V	1,5	3,9	52,5	50,0	27,5	24,8	14,4	17,8	5,0	6,6	0,6	0,6
	H	1,2	2,9	29,3	31,0	56,0	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4
	TTL	**1,3**	**3,4**	**42,8**	**42,1**	**39,9**	**37,2**	**12,3**		**3,6**	**5,0**	**1,4**	**1,0**
Empleados	V	10,0	17,9	46,0	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	H	7,8	14,3	30,4	22,3	44,0	53,4	16,0	14,3	6,1	5,7	3,5	4,0
	TTL	**9,0**	**16,2**	**39,4**	**31,1**	**28,6**	**35,5**	**21,1**		**8,6**	**9,2**	**2,3**	**2,7**
Patronos de la industria y del comercio	V	14,6	25,0	40,3	37,2	24,9	17,1	20.5	26,6	11,0	15,4	3,3	3,3
	H	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6,0	6,7
	TTL	**13,9**	**23,2**	**31,8**	**30,5**	**39,1**	**30,6**			**8,1**	**12,0**	**4,6**	**4,8**
Cuadros medios	V	24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21,0	21,0	23,2	8,5	12,6	2,0	1,8
	H	25,4	31 4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
	TTL	**24,9**	**35,4**	**30,5**	**34,3**	**45,6**	**35,0**		**18,0**	**6,0**	**9,9**	**2,7**	**2,8**
Profesiones liberales y cuadros superiores	V	38,7	61,0	40,0	35,7	19,3	13,7	21,8	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	H	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15,0	6,5	11,1	7,6	7,4
	TTL	**38,0**	**58,7**	**33,3**	**30,0**	**33,2**	**27,0**		**21,5**	**10,8**	**16,2**	**5,8**	**5,2**

viene relacionar el efectivo de una categoría socialmente definida de estudiantes con el efectivo del grupo de jóvenes de la misma edad dotada de las mismas características sociales. En efecto, el aumento de la parte de estudiantes originarios de una categoría social determinada puede traducir, no el aumento de las probabilidades de acceso de los adolescentes procedentes de esta categoría a la enseñanza superior, sino un simple cambio del peso numérico de la categoría en la población activa. Por esto, el cálculo de la probabilidad de acceso a la enseñanza superior según la categoría socioprofesional de origen, el sexo o cualquier otro criterio representa la formulación más exacta del nivel de desigualdad de las probabilidades escolares socialmente condicionales y de su abanico de posibilidades.

La lectura del cuadro de probabilidades de acceso a la enseñanza superior hace aparecer, en 1961-1962, disparidades considerables entre las distintas categorías sociales: así, un hijo de asalariado agrícola tenía 1,2 probabilidades sobre cien de emprender estudios superiores, y un hijo de industrial más de una probabilidad sobre dos. Esta medida del abanico de desigualdades hace ver que en esta época el sistema de enseñanza tendía a eliminar pura y simplemente a los niños de origen popular del acceso al nivel superior del cursus.

Entre 1962 y 1966, las probabilidades de acceso a la enseñanza han crecido para todas las categorías sociales. Pero si se entiende por «democratización» lo que la palabra sugiere siempre implícitamente, es decir, el proceso de igualación de las probabilidades escolares de los niños procedentes de las distintas categorías sociales (la igualdad perfecta de las probabilidades, que supone que todas las subcategorías tengan una tasa de probabilidades igual a la tasa global de escolarización de la clase de edad), el crecimiento empíricamente constatado de las probabilidades de todas las categorías no constituye por sí mismo un signo de «democratización». Por otra parte, para ser sociológicamente riguroso, el análisis de la evolución de la estructura de probabilidades supone que se tome en cuenta también la significación social de la evolución de esta estructura considerada como tal. Si, al observar únicamente las categorías extremas, se constata que la probabilidad de acceso a la enseñanza superior de los hijos de obreros y de asalariados agrícolas han aumentado más del doble en el período, mientras que las de los hijos de cuadros superiores se han multiplicado solamente por

1,6, es demasiado evidente que la duplicación de una tasa muy débil de probabilidades no tienen la misma significación ni los mismos efectos sociales que el de una tasa treinta veces superior. Para medir con justeza las consecuencias sociales de estos cambios numéricos que, como lo muestra el gráfico, vienen a ser una «traslación hacia arriba» de la estructura de las probabilidades escolares de las distintas clases sociales (véase gráfico núm. 1), habría que poder determinar con todo rigor los «umbrales» que, en las distintas zonas de la escala de probabilidades, son susceptibles de producir transformaciones significativas en los sistemas de aspiración de los agentes. Se sabe, en efecto, que a probabilidades objetivas distintas corresponden sistemas de actitudes distintos respecto a la Escuela y a la ascensión social a través de la Escuela: incluso si no son objeto de una estimación consciente, las probabilidades escolares, cuya expresión puede percibirse intuitivamente en el grupo de pertenencia (vecindad o grupo de pares, por ejemplo, en la forma concreta del número de individuos conocidos que todavía están escolarizados o que trabajan ya en una edad determinada, contribuyen a determinar la imagen social de los estudios superiores que de alguna forma está objetivamente inscrita en un tipo determinado de condición social; según que el acceso a la enseñanza superior sea percibido colectivamente, incluso de forma difusa, como un futuro imposible, posible, probable, normal o banal, toda la conducta de las familias y de los niños varía (en particular su conducta y su éxito en la Escuela) porque tiende a regirse por lo que se puede esperar «razonablemente». En la medida en que, a niveles cuantitativamente distintos de las tasas de probabilidades colectivas corresponden experiencias «cualitativamente» distintas, las probabilidades objetivas de una categoría social constituyen, por medio de un proceso de interiorización del destino objetivo de la categoría, uno de las mecanismos por los que se realiza este destino objetivo.

Así, pasando de 52,8 % a 74 %, la probabilidad de acceso a la enseñanza superior propia de los hijos de industriales se ha multiplicado solamente por 1,4; sin embargo, la tasa alcanzada (74 %) les sitúa a un nivel de la escala de probabilidades al que sólo puede corresponder una experiencia de la casi seguridad de escolarización, con las nuevas ventajas y las nuevas contradicciones asociadas a esta experiencia. Si se considera por una parte, que un número importante de hijos de industriales están escolarizados en las cla-

ses preparatorias y en las grandes escuelas (y por lo tanto, no están comprendidos en los datos que han servido de base al cálculo de esta tasa) y si se tienen en cuenta además los estudios de pago no contabilizados, de los que los miembros de esta categoría son los primeros beneficiados (pseudo-escuelas superiores de comercio, de publicidad, de periodismo, de cine, de fotografía, etc.), se debe admitir que la casi totalidad de hijos de industriales susceptibles de seguir estudios está efectivamente escolarizada mucho después de los dieciocho años, y que en ello vemos aparecer los primeros signos de una superescolarización de clase.

En definitiva, a través del crecimiento general de las tasas de probabilidad de acceso, la evolución de la estructura de las probabilidades escolares entre 1962 y 1966 ha consagrado los privilegios culturales de las clases superiores: en efecto, para tres categorías, hijos e hijas de industriales e hijos de cuadros superiores, las probabilidades de acceso alcanzan o superan el 60 %, sin tener en cuenta los alumnos de las grandes escuelas. Para un hijo de cuadro superior, la prosecución de estudios después del bachillerato era en 1961-62 un futuro probable; en 1965-66, era un porvenir banal. A la inversa, el aumento de las probabilidades de acceso de los niños procedentes de las clases populares no ha sido suficiente como para que se hayan alejado decisivamente de la zona de las probabilidades objetivas en la que se forja la experiencia de la resignación o, excepcionalmente, la del que ha ido a la Escuela por milagro; que un hijo de obrero tenga 3,9 probabilidades sobre cien, en lugar de 1,5 de acceder a la enseñanza superior, no puede ser suficiente para modificar la imagen que hace de los estudios superiores un futuro improbable, sino «poco razonable» o, si se quiere, inesperado. En cuanto a las clases medias, es probable que ciertas fracciones (en particular los maestros de escuela y los pequeños funcionarios) alcancen un nivel en el que los estudios superiores tiendan a aparecer como una posibilidad normal y en el que tienda a debilitarse la representación de los estudios que hace del bachillerato el fin casi obligado de la carrera escolar.

En otras palabras, la representación, ya admitida desde hace tiempo por las clases superiores, que hace del bachillerato un simple derecho de acceso a la enseñanza superior (es lo que, negativamente, indica la fórmula «el bachillerato, no es nada»), tiende a expandirse entre las clases medias: la representación que inspiraba hasta aquí muchos abando-

nos de estudios después del bachillerato, abandonos muy frecuentes entre los hijos de cuadros medios y sobre todo de empleados que limitaban su ambición, por un efecto de histéresis, a franquear la barrera en la que se había detenido su padre en el curso de su carrera («sin el bachillerato no se tiene nada»), tiende a ceder su sitio a la representación inversa («con el bachillerato ya no se tiene nada»), fundada en una experiencia real y realista, por el hecho de que el bachillerato, que se ha convertido, en muchos casos, en la condición para acceder a funciones a las que la generación anterior había podido llegar por «la puerta de atrás», es decir, muy frecuentemente, con la instrucción primaria, no basta para asegurar automáticamente el acceso a funciones de cuadro superior. Se ve, en este caso, que lo que para la mayoría no es más que una traslación de las aspiraciones puede ser vivido por los sujetos como un cambio de naturaleza o, como dirían los observadores sin miedo a las palabras, como una «mutación».

Pero la desigualdad de probabilidades de acceso a la Universidad sólo expresa muy parcialmente las desigualdades escolares socialmente condicionadas: el cuadro de las probabilidades condicionales muestra que los estudiantes y las estudiantes de diversas procedencias no aparecen indistintamente en cualquier tipo de estudios. Si el origen social o el sexo sólo jugaran su papel de criba diferencial en el acceso a la enseñanza superior y si, una vez conseguida la entrada en las facultades, los contingentes desigualmente seleccionados tuvieran las mismas probabilidades de entrar en los distintos canales, en pocas palabras, si la distribución de los estudiantes entre las distintas facultades sólo dependiera de la «vocación» y de los «gustos» individuales (considerados como propensiones naturales que escapan a los determinismos sociales), se debería encontrar, para cada cien estudiantes de un origen determinado, una distribución de las probabilidades condicionales que, en cada categoría social, reflejara pura y simplemente la parte de las distintas disciplinas en el número total de estudiantes, o sea, respectivamente, 31,5 para Letras, 32,4 para Ciencias, 16,5 para Derecho, 15,6 para Medicina y 4,0 % para Farmacia en 1961-62 y, en el mismo orden, 34,4, 31,4, 19,9, 10,7 y 3,5 % en 1965-66. Como puede verse, la distribución empíricamente constatada presenta, con respecto a la distribución aleatoria que se desprendería del «libre juego de las facultades naturales», una desviación sistemática que tiende, «grosso modo», a que los

estudiantes originarios de las clases desfavorecidas se orienten preferentemente hacia las facultades de letras y de ciencias, y los estudiantes procedentes de las clases favorecidas hacia las facultades de derecho y medicina. En realidad, hay que notar que entre 1961-62 y 1965-66, esta «especialización social» de las facultades tiende a acentuarse.

En 1961-62, los estudiantes de clases populares se dirigían principalmente hacia los estudios de Letras o de Ciencias, mientras que una proporción más elevada de estudiantes procedentes de las clases superiores emprendía estudios de Derecho o Medicina: de este modo, un 84,7 % de hijos de asalariados agrícolas estaban inscritos en Letras o en Ciencias y lo mismo ocurría con el 75,1 % de hijos de agricultores y el 82,7 % de hijos de obreros; en contrapartida, sólo ocurría lo mismo para el 66,5 % de hijos de cuadros superiores y para el 62,2 % de hijos de industriales (de los que se sabe que están muy representados en las grandes escuelas científicas). En pocas palabras, cuanto más se desciende en la jerarquía social, más debe ser pagado el acceso a la enseñanza superior a costa de una «restricción de las opciones», que en el caso de las categorías más desfavorecidas, llega hasta una «relegación» casi obligatoria a los estudios de Letras o de Ciencias. La evolución de las tasas de probabilidades condicionales entre 1962 y 1966 muestra que la distribución ha seguido casi invariable, jerarquizándose de la misma forma las distintas categorías con relación a la «elección» de las disciplinas literarias o científicas. Si bien el crecimiento de la parte de los estudiantes de Derecho en el total global se traduce para todas las categorías socio-profesionales en una disminución de las probabilidades condicionales de hacer estudios literarios o científicos, esta disminución es particularmente notable en el caso de las categorías superiores: mientras que los hijos de asalariados agrícolas tienen, en 1966, un 83 % de probabilidades de matricularse en Letras o en Ciencias, los hijos de agricultores un 74,2 (o sea, —0,9 % con respecto a 1962) y los de obreros un 79,3 (—3,4 %), las probabilidades de los hijos de cuadros superiores no son más de un 57 % (—9,5 %) y las de los hijos de industriales de un 52,6 % (—9,6 %); por lo que la diferencia entre los hijos de obreros y los de cuadros superiores pasa a lo largo del período de 15 % a 22 %. Si se examina con detalle la evolución de las probabilidades condicionales de los varones se constata, para todas las categorías sociales (con excepción de los hijos de empleados), una dis-

minución de las probabilidades de entrada en la facultad de letras, pero el retroceso es mucho más notable para las clases superiores que para las clases populares y medias: así, las probabilidades de los hijos de obreros pasan de 27,5 % a 24,8 %, mientras que las de los hijos de cuadros superiores caen de 19,3 % a 13,7 % y las de los hijos de industriales retroceden de 25,2 % a 11,6 %. Sabiendo que el acceso a la enseñanza secundaria sólo se ha extendido a fracciones nuevas de las clases populares a costa de la relegación en centros o secciones objetivamente situados en la base de la jerarquía escolar, relegación que conduce a los niños procedentes de esta clase a un «engranaje» que les lleva casi inevitablemente a las facultades de Ciencias, en oposición no solamente a las demás facultades, sino también a las demás grandes escuelas científicas,[7] se comprende que se pueda constatar, para los estudiantes de clases populares, un aumento de la probabilidad condicional de emprender estudios de Ciencias, mientras que los estudiantes de clases superiores emprenden más frecuentemente estudios de Derecho o Medicina: así, las probabilidades de los hijos de asalariados agrícolas de seguir estudios de Letras decrecen un 10,5 % durante el período, mientras que sus probabilidades de emprender estudios de Ciencias aumentan un 9 %; inversamente, las probabilidades de los hijos de cuadros superiores de seguir estudios de Letras disminuyen conjuntamente con las de hacer estudios de Ciencias (5,6 y 4,3 % respectivamente), mientras que sus probabilidades de emprender estudios de Derecho o de Medicina aumentan respectivamente en 5 y 5,4 %. De modo general, para los estudiantes procedentes de las clases populares y medias (asalariados agrícolas, agricultores, obreros, empleados y cuadros medios) las probabilidades condicionales de realizar estudios de Derecho siguen sensiblemente constantes, llegando el crecimiento máximo a un 2,8 % sólo para los cuadros medios; mientras que las probabilidades de los hijos de cuadros superiores (+4,6 %) y sobre todo de industriales (+9,5 %) crecen notablemente. Se puede decir lo mismo para los estudios de Medicina; las probabilidades de acceder a ellos son estacionarias o están en ligero aumento para los hijos de las clases populares, mientras aumentan un 5,6 % para los mu-

7. Monique de SAINT-MARTIN, *Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences*, «Revue Française de Sociologie», IX, núm. especial, 1968, pp. 167-184.

chachos procedentes de clases superiores. En conclusión, se puede considerar que el ligero crecimiento de las probabilidades de los muchachos procedentes de las clases populares de acceder a la Universidad ha sido compensado de alguna forma por un reforzamiento de los mecanismos que tienden a relegar a los supervivientes a ciertas facultades (y esto a pesar de las reformas conducentes a «racionalizar» la organización de los estudios que se han efectuado en el período estudiado en las facultades de Derecho y de Medicina).

Basta con aplicar el principio de interpretación de las estadísticas que implica y exige el cálculo de las probabilidades condicionales según las facultades a otras diferenciaciones internas del sistema de enseñanza (como, por ejemplo, las que separan las disciplinas en el seno de una misma facultad [véanse gráficos núms. 2 y 3] y sobre todo las que oponen las grandes escuelas, asimismo rigurosamente jerarquizadas, al conjunto de facultades) para obtener el medio de comprender, en las estadísticas que miden la evolución de la estructura de las probabilidades de acceso a un nivel y a un tipo determinado de enseñanza, lo que constituye quizá la ley fundamental de la transformación de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las clases sociales: tomando como unidad el estudiante, hecha abstracción de la posición que el centro o la especialidad ocupan en la jerarquía declarada u oculta de la institución escolar, se deja escapar la duplicación del privilegio que proviene del hecho de que las categorías que tienen las mayores probabilidades de acceder a un nivel dado de enseñanza tienen también las mayores probabilidades de acceder a los c ntros, secciones y disciplinas con mayores probabilidades de éxito posterior, tanto escolar como social. Más aún, es imposible ver así que la traslación de la estructura de las probabilidades de acceso a un sistema de enseñanza capaz de utilizar diferencias preexistentes o de crear otras nuevas *viene necesariamente acompañada* de una redefinición continua de los criterios de escasez escolar y social de los títulos universitarios.[8] Mediante este sesgo sistemático, se tiende

8. La estadística de ingresos en función de la edad en que se han abandonado los estudios muestra que el rendimiento económico de un año suplementario de estudios crece brutalmente a partir de la clase de edad que coincide *grosso modo* con la edad media de acceso a la enseñanza superior, es decir, con un nivel del cursus del cual las clases populares son casi totalmente eliminadas. Todo induce a pensar que este límite ha debido elevarse continuamente a medida que el

a subestimar la aptitud del sistema de enseñanza para neutralizar, gracias a una diferenciación creciente que enmascara su estructura jerárquica, los efectos de la traslación de la *estructura de probabilidades de acceso a la Escuela, o, si se* prefiere, para sustituir los términos de alternativas como todo o nada, acceso o exclusión, que caracterizan otro estado del sistema, por matizaciones cultas y sabiamente disimuladas que van desde el pleno reconocimiento de los «derechos de burguesía» universitaria a los distintos grados de relegación.[9]

acceso a un nivel dado de la enseñanza ha ido perdiendo su rareza *como consecuencia de la translación de la estructura de las probabilidades escolares.*

9. En esta lógica, olvidar las «grandes écoles» —cuyo reclutamiento social tiende a elevarse desde principios de siglo, pasando, por ejemplo, la tasa de hijos de cuadros superiores del 49 % entre 1904 y 1910 (o en el período 1924-1930) al 65,9 % en 1968, en la École normale supérieure de letres, y de 36,3 % entre 1904 y 1910 a 49,6 % entre 1924 y 1930 y a 67,6 % en 1966, en la ENS ciencias— constituye un error cuyo alcance no tiene ningún punto en común con el peso numérico de su público, puesto que tales instituciones, dotadas del mayor valor de posición en el sistema escolar, e incluso en el sistema de sus relaciones con el poder, son el quasi-monopolio de las clases privilegiadas.

Índice

"Esta publicación descubrirá al lector uno de los libros más ambiciosos y polémicos de cuantos se han escrito en los últimos años sobre el sistema escolar. Para el lector que conozca a Bourdieu y Passeron a través de los estudiantes y la cultura, la lectura de *La reproducción* constituirá una sorpresa en más de un sentido. (...) Aparentemente constituye una síntesis teórica, que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos, desarrollados a lo largo de más de diez años. Estos estudios, fruto de un trabajo de equipo, han explorado dos dimensiones complementarias: el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases sociales con relación a la cultura." (Del prólogo de Marina Subirats, para la edición española.)



